

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 4 (30)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2014**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
TEACHER TRAINING  
UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**№ 4 (30)**

**Published since 2007  
Quarterly**

**Moscow  
2014**

#### **Редакционный совет:**

**Реморенко И.М.**  
председатель

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
почетный работник общего образования Российской Федерации  
президент ГБОУ ВПО МГПУ,

**Рябов В.В.**  
заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Геворкян Е.Н.**  
заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,  
доктор экономических наук, профессор,  
академик РАО

**Агранат Д.Л.**

проректор по учебной работе ГБОУ ВПО МГПУ,  
доктор социологических наук, доцент

#### **Редакционная коллегия:**

**Савенков А.И.**  
главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор

**Вачкова С.Н.**  
заместитель  
главного редактора

кандидат педагогических наук, доцент

**Алисов Е.А.**

доктор педагогических наук, доцент

**Амонашвили Ш.А.**

доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО

**Богуславский М.В.**

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Воропаев М.В.**

доктор педагогических наук, профессор

**Данилюк А.Я.**

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Зиновьева Т.И.**

кандидат педагогических наук, доцент

**Козлова С.А.**

доктор педагогических наук, профессор

**Курочкина И.Н.**

доктор педагогических наук, доцент

**Коньшева Н.М.**

доктор педагогических наук, профессор

**Приходько О.Г.**

доктор педагогических наук, профессор

**Резаков Р.Г.**

доктор педагогических наук, профессор

**Романова Е.С.**

доктор психологических наук, профессор

**Фельдштейн Д.И.**

доктор психологических наук, профессор,  
академик РАО

**Ямбург Е.А.**

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

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

ISSN 2076-9121

© ГБОУ ВПО МГПУ, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Буров В.В., Павловец М.Г., Парфёнов Р.В., Реморенко И.М.* Введение школьного сочинения: технология мобилизации потенциала общественного обсуждения посредством краудсорсинга ..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Полякова Л.В.* Академическое консультирование в высшем профессиональном образовании ..... 22
- Ефимова Н.С.* Критерии личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности ..... 34
- Васильев И.А.* С каким настроением потенциальные студенты приходят в университет (Сто семьдесят девять интервью с абитуриентами) ..... 42

### Психология

- Двойнин А.М.* Вера как феномен сознания: к постановке проблемы ..... 57
- Белолуцкая А.К.* Проектная деятельность как фактор формирования диалектического мышления старшекласников ..... 65
- Шаграева О.А.* Биполярное шкалирование: разработка метода и интерпретация полученных результатов ..... 74

## Теория и практика обучения и воспитания

- Сухонос А.П.* Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшекласников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания ..... 82
- Шалашова М.М.* Качество школьного образования: изменение требований к результатам и системе оценивания ..... 91
- Шиян О.А.* Циклические представления как средство отражения процессов развития у старших дошкольников ..... 98

## Специальная педагогика и специальная психология

- Соловьёва И.Л.* Показатели качества успешности полифункциональной среды в образовательной организации для незлышащих школьников ..... 114

## Страницы молодых ученых

- Акимова Ю.А.* Экспертиза игрушек — необходимое условие создания игровой среды ..... 125

## Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2014, № 4 (30)..... 131

- Требования к оформлению статей ..... 135

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

<i>Burov V.V., Pavlovets M.G., Parfyonov R.V., Remorenko I.M.</i> Introduction of School Composition: Technology of Mobilization of Potential of Public Discussion by Means of Crowdsourcing .....	8
--	---

### **Problems of Professional Training**

<i>Polyakova L.V.</i> Academic Counseling in Higher Professional Education.....	22
<i>Efimova N.S.</i> Criteria of Personal Readiness of Future Engineers to Secure Professional Work.....	34
<i>Vasilyev I.A.</i> With What Mood Potential Students Come to University (One Hundred and Seventy Nine Interviews with Entrants) .....	42

### **Psychology**

<i>Dvoinin A.M.</i> Faith as a Phenomenon of Consciousness: Statement of the Problem .....	57
<i>Belolutskaya A.K.</i> Project Activity as a Factor of Formation of High School Students' Dialectical Thinking.....	65
<i>Shagraeva O.A.</i> Bipolar Scaling: Development of Method and Interpretation of Obtained Results.....	74

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

<i>Suhonosov A.P.</i> Comparative Study of Features of Value Orientations of High School Students of Secondary School and Educational Centre of the Federal Penitentiary Service .....	82
---	----

<i>Shalashova M.M.</i> The Quality of School Education: Changing Requirements for the Results and Evaluation System .....	91
<i>Shiyan O.A.</i> Cyclic Representations as a Means of Reflection of the Processes of Development in the Senior Preschoolers .....	98

### **Special Pedagogy and Special Psychology**

<i>Solovyova I.L.</i> Quality Indicators of Success in the Multifunctional Environment in Educational Organization for Deaf Students.....	114
---	-----

### **Young Scientist's Pages**

<i>Akimova Y.A.</i> Toys Expertise as a Necessary Condition for Creation of Play Environment .....	125
---	-----

### **MCTTU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».**

<b>2014, № 4 (30) / Authors .....</b>	<b>131</b>
---------------------------------------	------------

<b>Style Sheet.....</b>	<b>135</b>
-------------------------	------------

**В.В. Буров, М.Г. Павловец,  
Р.В. Парфёнов, И.М. Реморенко**

**Введение школьного сочинения:  
технология мобилизации потенциала  
общественного обсуждения  
посредством краудсорсинга**

В статье представлены технологии привлечения граждан к обсуждению социально значимых вопросов в процессе подготовки управленческих решений в системе образования.

*Ключевые слова:* краудсорсинг; управление образованием; общественная инициатива; экспертное сообщество; школьное сочинение.

**П**озиция о государственно-общественном характере управления образованием в Российской Федерации впервые была зафиксирована в образовательном законодательстве в 1992 году с принятием Закона РФ «Об образовании». Детально не указывая на механизмы обеспечения данного законодательного положения, закон тем не менее задал основу для появления целого ряда новых управленческих практик в системе образования. Появившиеся в последние годы исследования позволяют нам говорить о складывающейся модели управления, обеспечивающей его государственно-общественный характер.

К числу таких исследований могут быть отнесены работы В.И. Бочкарёва о школьном самоуправлении и общих концептуальных подходах к государственно-общественному управлению образованием [2; 3]; Т.А. Степановой о привлечении общества к механизмам оценки качества образования [13]; Е.В. Переславцевой о разделении уровней управления образованием и важности соблюдения образовательного законодательства [10]; А.А. Седельникова об участии общественных организаций в обеспечении государственно-общественного характера управления образованием [12]; Е.Н. Шимутиной о подготовке общественных управляющих к деятельности в органах школьного самоуправления [16]; Т.В. Саенко об этапах становления государственно-общественного управления образованием на муниципальном уровне [11];



А.И. Адамского об институциональном оформлении общественно-педагогических движений [1]. Подробный исторический анализ становления государственно-общественного управления образованием в Российской Федерации представлен в диссертационном исследовании Н.М. Фёдоровой [14].

Интересной особенностью большинства исследований в сфере государственно-общественного управления образованием является то допущение, что участие в нем общества обязательно предполагает создание и функционирование определенных организационных структур: попечительских или управляющих советов; комиссий по оценке качества образования, где участвуют общественные эксперты; органов школьного самоуправления; различных координационных структур, обеспечивающих взаимодействие государственных и общественных организаций. Как нам представляется, помимо этого заслуживают внимания и процедуры управленческой деятельности, сам характер принятия управленческих решений. Их изначальная подготовка и привлечение общественности к обсуждению проектов, выработка консолидированных и разрозненных позиций, поиск консенсуса, проверка принятых решений на практике, их коррекция — всё это может быть рассмотрено как особый объект исследований. Сам процесс привлечения общества к рутинным и, казалось бы, весьма закрытым управленческим процедурам может не только повысить качество подготовки данных решений, но и обеспечить наличие необходимого числа сторонников их принятия и последующего осуществления. Это позволяет обеспечить высокий уровень общественной поддержки при внедрении инновационных практик [9].

Вместе с тем привлечение общества к принятию управленческих решений не следует рассматривать лишь как благое пожелание к деятельности административных органов управления образованием. Естественно, что современные возможности информационно-коммуникационных технологий, наличие сайтов у органов управления образованием, специальных ресурсов для обсуждения управленческих документов могут стать хорошим инструментом информационной открытости органов управления. Однако информационная открытость сама по себе должна рассматриваться лишь как необходимое условие государственно-общественного управления образованием [5].

Размещение документов в открытом информационном пространстве не гарантирует общественного участия в их обсуждении и доработке в связи с тем, что:

- данные документы, как правило, написаны сложным канцелярским языком, сложившимся за десятки лет административно-хозяйственной системы управления, соответствующим установленным общим регламентам административной работы;

- документы сами по себе не задают контекст их принятия, исходные поручения, дискуссии и выводы — в них содержатся лишь сформулированные нормы, логически увязанные с иными документами, не представленными участникам общественного обсуждения;

- характер взаимодействия участников открытого информационного поля предполагает скорее обсуждение обрывочных простых тезисов, нежели развернутых сложных документов;

– в обществе велик скепсис по поводу того, что организация такого рода обсуждения носит неимитационный характер, а его результаты будут востребованы при принятии управленческих или законодательных решений.

Однако, если принять во внимание развитие интерактивных информационных технологий, то возможностей для привлечения граждан к конструированию управленческих решений становится существенно больше. Резонно поставить вопрос о том, чтобы специально адаптировать практику подготовки управленческих решений к особенностям функционирования открытого информационного поля. В какой-то степени этот вопрос обсуждается в рамках технологии краудсорсинга, позволяющей на новом уровне рассматривать государственно-общественное управление в целом. Ряд зарубежных авторов убедительно показывает преимущества краудсорсинга перед обычными экспертными системами подготовки управленческих решений [7; 15; 17]. Этому же посвящены проведенные в России прикладные исследования [4; 18]; в последнее же время появились и теоретические отечественные исследования, указывающие на перспективность использования краудсорсинга в практике государственного управления [6].

Важно отметить, что к настоящему моменту в России было реализовано некоторое количество краудсорсинговых проектов в области правотворчества: обзор этих проектов и их методик приводит в своем исследовании Р.В. Парфёнов [8].

Анализируя указанные работы, можно выделить следующие дополнительные возможности и особенности, которые предоставляет данная технология для принятия качественных управленческих решений:

– значительное число участников экспертизы проектов управленческих решений делает ее порой более объективной, чем если бы она проводилась узким кругом пусть и квалифицированных экспертов;

– вовлечение в процесс экспертирования носит свободный и открытый характер, особенно в том случае, если подбор экспертов не инспирирован и не контролируется монопольно некой заинтересованной инстанцией, которая может отбирать экспертов с целью продвижения уже заготовленного решения или оценки;

– взаимодействие участников обсуждения управленческих решений между собой подталкивает к уточнению самого содержания управленческих решений, формирует новые идеи и механизмы их реализации;

– у наиболее активных участников обсуждения вес высказываемых суждений больше, чем у остальных, что позволяет учитывать их мнение как более значимое, стимулируя также активность всех участников обсуждения;

– краудсорсинг помогает поддерживать высокую мотивацию и вовлекать участников обсуждения в последующую деятельность в соответствии с конструируемыми управленческими решениями.

Традиционные механизмы принятия управленческих решений такими возможностями не обладают. А учитывая значительные масштабы системы образования, следует предположить, что использование подобных технологий в образовании может оказаться весьма перспективным.

В качестве некоторого примера организации деятельности по привлечению общества к принятию управленческих решений можно рассмотреть совместную деятельность компании WikiVote и Московского городского педагогического университета по организации обсуждения вопроса о возвращении сочинения в школьную практику в качестве некоторой новой аттестационной процедуры учащихся старшей школы (10–11 классы). Сама идея возвращения сочинения в качестве итоговой аттестационной работы, результаты которой должны быть учтены наряду с ЕГЭ, дважды прозвучала на самом высоком уровне — в Перечне поручений по реализации Послания Президента РФ Федеральному Собранию и по итогам заседания Совета при Президенте по культуре и искусству от 2 октября 2013 года. Министерство науки и образования начало работу по формированию рабочей группы, которая должна была выработать модель возвращения сочинения, однако узость круга участников группы, большую часть которой составляли скорее функционеры различного уровня, а не представители профессионального сообщества, не снял необходимости в подключении к обсуждению гораздо более широкого круга добровольных и заинтересованных участников. Было известно, что директора школ, вошедшие в группу, привлекали к обсуждению своих подчиненных — учителей-словесников; определенную работу провела и Ассоциация учителей литературы и русского языка, представленная в министерской рабочей группе в лице ее председателя Л.В. Дудовой, однако их деятельность носила внутрикорпоративный, закрытый характер, а ее ход и результаты никак не выносились в публичную сферу. Именно этими задачами — вынести обсуждение модели возвращения сочинения в публичную плоскость и привлечь к нему максимально возможное количество добровольных участников — и было обусловлено сотрудничество МГПУ и компании WikiVote, о чем ниже еще будет сказано подробнее.

Важно подчеркнуть, что данное обсуждение не было нашим первым проектом по привлечению общества к принятию управленческих решений: до этого мы реализовывали проект по общественной экспертизе законопроекта «Об образовании в РФ», который стартовал 28 июля 2011 года и длился до 10 января 2013 года, собрав 5876 экспертов, написавших 458 авторских редакций норм законопроекта [8; 9].

Опираясь на указанный опыт проектной работы, можно говорить о складывающейся пилотной методике организации общественного обсуждения и коллективной выработки управленческих решений.

Данная методика может быть представлена в виде последовательности шагов, объединенных в несколько ниже описанных этапов.

## **Этап 0. Возникновение общественной инициативы**

Сам процесс возникновения инициативы в данный момент не охватывается рассматриваемой методикой, для которой изначальный вариант общественной инициативы является входными данными. В качестве инициативы может рассматриваться какое-то резонансное поручение руководства страны, предложение

правительства или ведомства, идея, акцептованная общественной группой. Принципиальным здесь является наличие широкого общественного резонанса относительно сформулированных предложений. Чем сомнительней, незаконченной и проблематичней кажется постановка вопроса, тем больше вероятности возбудить общественное внимание и привлечь неравнодушных граждан к обсуждению проблемы.

При этом мы не говорим об обязательной профессиональной принадлежности граждан. Следовало бы допустить, что проблемы образования в большей части обсуждают работники сферы образования. Однако, учитывая принципиальную размытость границ образования, нам представляется, что в нашем случае гораздо важнее опираться на людей, способных высказать интересные предложения, пожелания, критические возражения или новые идеи, нежели транслировать какую-либо жесткую профессиональную позицию.

В перспективе нам представляется возможной онлайн-организация и этого этапа — сама генерация инициативы из некоторого комплекса относительно случайных общественных мнений.

### **Этап 1. ЗАПУСК ОБЩЕСТВЕННЫХ КОНСУЛЬТАЦИЙ ВОКРУГ ИНИЦИАТИВЫ**

Методика предполагает, что сама инициатива оформляется в виде некоторого первоначального концептуального документа, а также опирается на поддержку какого-либо сообщества, предлагающего стартовую концепцию для дальнейшего развития общественных консультаций.

Подготовка такого концептуального документа в каждом конкретном случае индивидуальна. Этот процесс зависит от содержания инициативы, реализованного способа ее изложения, объема и степени детализации.

На примере концепции возвращения выпускного сочинения подготовка осуществлялась следующим образом: был разработан документ с описанием модели такого возвращения; его этапов с их емким, кратким описанием, которое в дальнейшем было размещено на сайте [sochinenie.wikivote.ru](http://sochinenie.wikivote.ru). Поскольку инициатива изначально была связана с освоением школьниками, по меньшей мере, образовательной области «Филология», в качестве разработчиков первоначальной концепции выступили известные педагоги, ученые и практики (коллектив авторов). Наличие такого коллектива также в последующем способствовало доверительному отношению участников обсуждения к предложенной разработке. В отличие от ситуации, если бы авторство идеи приписывалось группе чиновников.

С момента размещения инициативы на сайте начинается ее доработка силами открытого сообщества. К работе не допускаются анонимные пользователи — для всех обязательна регистрация на сайте проекта. Принципиально важный момент — правильно донести до сообщества задачи работы на данном этапе и грамотно организовать привлечение граждан. К обсуждению приглашаются педагоги, представители родительской общественности, другие заинтересованные граждане. Для этого блогеры, журналисты, сами

авторы размещают соответствующие приглашения в известных социальных сетях. В нашем случае это были такие сети, как Twitter, Facebook, ВКонтакте, LiveJournal, блог на ресурсе Snob.ru. Кроме того, информация с приглашением к обсуждению была представлена на сайте МГПУ и разослана в персональной электронной корреспонденции известным словесникам в регионы.

Перед сообществом ставятся следующие задачи:

1. Оценить формулировки общественной инициативы. Это достигается путем реализации на сайте инструментария, позволяющего выявить проблемы отдельных положений концепции и собрать предложения по их возможному решению. Концептуальные положения разделены на отдельные блоки, удобные и понятные для обсуждения и комментариев.

2. Предложить собственные альтернативные модели возвращения сочинения в школьную практику. В рамках доработки концепции альтернативные модели присылались коллективу авторов, предложившему начальный вариант концепции, либо самостоятельно обнаруживались ими в пространстве Интернета, после чего размещались в отдельном разделе сайта. В перспективе можно рассмотреть возможность создания в подобных проектах специального раздела, где эксперты смогут сами публиковать на сайте альтернативные варианты реализации изначально заявленной общественной инициативы.

3. Сравнить и аргументированно оценить начальную формулировку концепции возвращения сочинения и предложенные альтернативные модели. При этом альтернативные модели перед их размещением в качестве таковых могут подвергаться предварительной оценке и редактированию со стороны организаторов обсуждения. Это позволит привести все предложения в сопоставимый друг с другом формат.

Сайт предоставляет возможность формулировать аргументы «за» или «против» каждой из альтернативных концепций.

Результатами этого этапа являются:

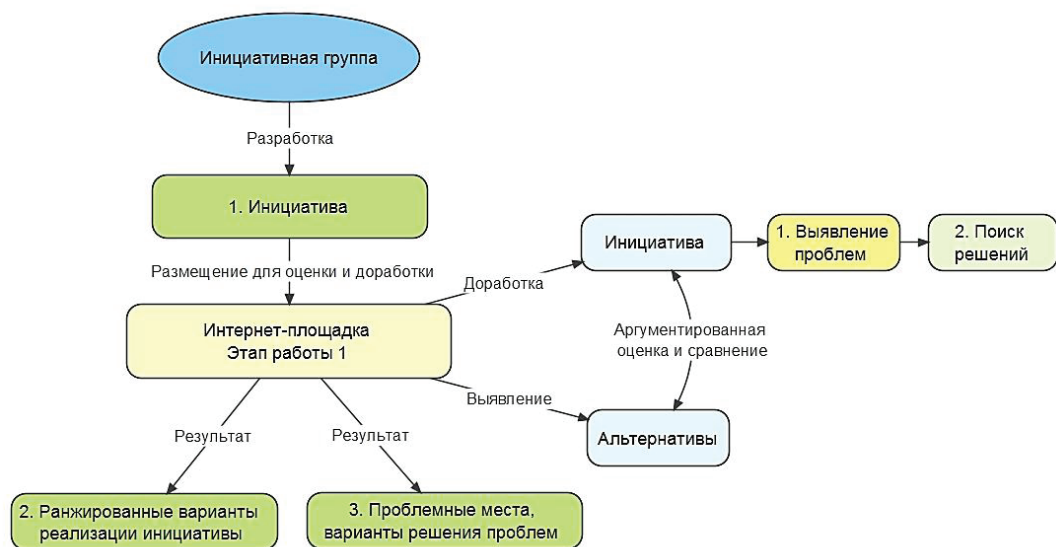
- всесторонняя оценка изначальной концепции реализации инициативы, включая комплексную оценку рисков и возможные пути их минимизации;
- возможные альтернативные концепции реализации инициативы;
- сравнительный анализ альтернатив.

Проделанная на данном этапе работа может быть представлена в виде схемы (см. рис. 1).

## **Этап 2. Создание интегративного варианта реализации инициативы (оффлайн)**

Создание интегративного варианта реализации инициативы происходит без использования интернет-ресурсов в рамках деятельности рабочей группы с привлечением экспертов, в состав которых могут входить представители авторского коллектива, эксперты со стороны государственного регулятора, другие независимые эксперты.

На примере концепции возвращения выпускного сочинения интегративный вариант концепции был подготовлен рабочей группой Минобрнауки РФ



**Рис. 1.** Схема запуска общественных консультаций вокруг инициативы

с учетом результатов работы сайта [sochinenie.wikivote.ru](http://sochinenie.wikivote.ru), а также других экспертных групп и ресурсов. Выработке консолидированной модели предшествовали презентация и сопоставительный анализ восьми представленных на сайте моделей, что позволило выявить парадигму «развилки» — ключевых моментов формируемой концепции возвращения сочинения, таких как:

- сочинение должно быть литературным (литературоведческим) или на свободную тему (эссе);
- банк тем должен быть открытым или закрытым;
- проводиться сочинение должно в школах или в специализированных центрах; проверяться учителями школы или внешними экспертами;
- оценка должна быть «зачет/незачет» или в количественном выражении и др.

Далеко не все рассмотренные модели покрывали все эти развилки: некоторые из них касались лишь отдельных аспектов проблемы возвращения сочинения, углубляясь в них. Кроме того, далеко не все вопросы можно было рассмотреть в формате «развилки» (например, критерии оценивания сочинения или количество баллов, а также процедура их учета вузами при приеме документов абитуриентов). Тем не менее парадигма «развилки» позволила свести все модели в единую таблицу, делающую наглядной наиболее актуальные пункты повестки, наиболее популярные и наиболее спорные варианты решений, а остальные вопросы вынести за рамки таблицы в приложение к ней.

Таким образом, интегративная концепция должна содержать описание возможных «развилки», существенных для реализации первоначального замысла. «Развилки» становятся частью общей концепции на основе трансформации и рассмотрения всех альтернатив, предложенных на предыдущем этапе. Это дает возможность сформулировать задачу для дальнейшей дискуссионной

работы сообщества — формирование концепции по принципу выбора оптимального пути в рамках имеющихся «развилочек».

В перспективе для формирования такой трансформирующейся концепции нам представляется целесообразным рассмотреть вопрос о создании специальной экспертной группы, готовящей данный документ, в том числе с привлечением наиболее активных участников интернет-обсуждения.

### Этап 3. Доработка итогового варианта инициативы

Подготовленный группой экспертов вариант концепции размещается на интернет-площадке для дальнейшей его оценки и доработки.

Логика работы с ним строится по следующей схеме (рис. 2).

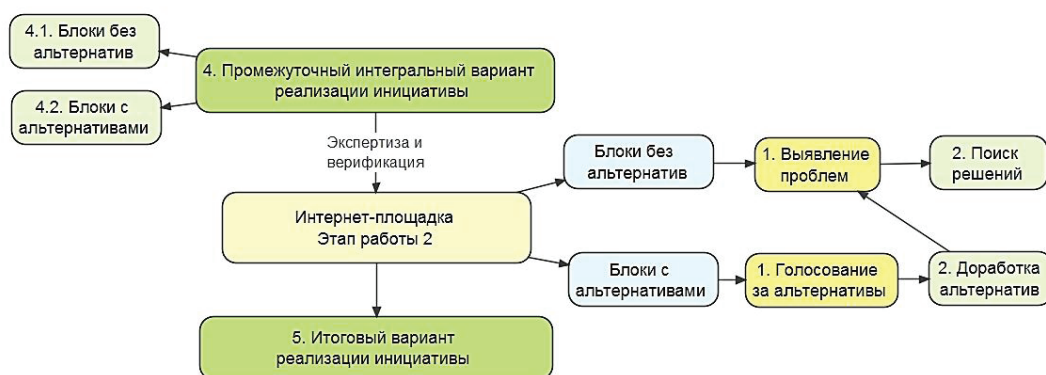


Рис. 2. Схема доработки итогового варианта инициативы

1. Экспертное сообщество проекта может голосованием выбрать одну из «развилочек» (альтернатив), которая войдет в текст интегративного варианта реализации инициативы.

Примеры альтернатив итоговой концепции с сайта [sochinenie.wikivote.ru](http://sochinenie.wikivote.ru):  
 Два возможных подхода к статусу банка тем:

- создание закрытого банка тем сочинений, которые будут писать школьники;
- создание открытого банка тем сочинений.

Три возможных подхода к организации проверки сочинения:

- сочинение проверяет специально созданная независимая комиссия;
- сочинение проверяет школьная комиссия;
- сочинение проверяет школьная комиссия при участии специально приглашенных независимых экспертов, в том числе и экспертов-непедагогов.

2. Участники описывают возможные проблемы реализации отдельных положений общественной инициативы.

3. Участники предлагают решения выявленных проблем.

Результатами этого этапа являются:

- данные об одобряемых альтернативах в рамках инициативы;
- ранжированные по важности проблемы реализации итогового варианта инициативы;

– ранжированные по качеству (по уровню одобрения/неодобрения участниками обсуждения) решения выявленных проблем.

#### Этап 4. ОБЩЕСТВЕННАЯ ЭКСПЕРТИЗА НОРМАТИВНОГО ДОКУМЕНТА НА ОСНОВЕ ВЫРАБОТАННОЙ КОНЦЕПЦИИ

По итогам третьего этапа формируется документ (несколько документов), нормативно закрепляющий реализацию итогового варианта общественной инициативы. Вид этого документа (закон, постановление, приказ и т. п.) определяется в соответствии с требованиями законодательства и уровнем (федеральный, региональный, муниципальный), к которому относится инициатива. Указанный нормативный документ создается специалистами с юридической квалификацией на основе ясно описанной и обсужденной итоговой концепции.

Методика экспертизы нормативного документа наглядно представлена на рисунке 3.

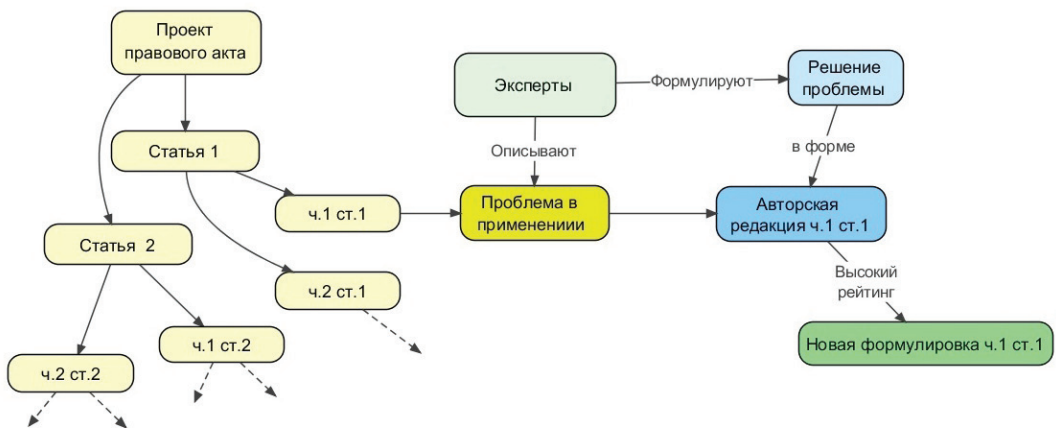


Рис. 3. Методика экспертизы нормативного документа

1. Текст нормативного правового акта разбивается на минимальные смысловые фрагменты, содержащие нормы права — статьи или части статей.

2. Разбитый таким образом текст размещается на открытой интернет-площадке. Далее вся работа зарегистрированных в системе участников — общественных экспертов строится вокруг значимых фрагментов (как правило, статей или пунктов нормативно-правового акта).

3. Эксперты могут совершать в отношении фрагментов следующие действия:

- уточнять адекватность формулировки нормативных правовых норм, заданных в итоговой концепции реализации инициативы;
- добавлять описания проблем, связанных с соответствующим фрагментом;
- обсуждать описанные проблемы и «рейтинговать» их по важности посредством голосования;
- предлагать решения описанных проблем в виде собственных формулировок соответствующих статей и пунктов;
- «рейтинговать» авторские формулировки текста, решающие проблемы нормативного документа.



Результатами экспертизы нормативного документа являются:

- перечень проблем нормативно-правового акта;
- решение выявленных проблем;
- улучшенный текст документа;
- сформированный из числа участников обсуждения коллектив наиболее продуктивно работавших экспертов.

Как уже было отмечено выше, в случае, если удастся сформировать изначальную общественную инициативу непосредственно в интернет-пространстве, данная методика может быть использована как один из инструментов обновления нормативного правового поля. С учетом логики появления подобного рода инициатив вне системы образования можно предложить следующий перечень шагов для последующей апробации механизма принятия решений в опоре на общественное мнение и предложения, высказанные в ходе обсуждения.

1. На открытой интернет-площадке зарегистрированные участники предлагают формулировки проблем, требующих решения. Предложенные проблемы оцениваются участниками проекта по степени важности и актуальности.

2. Эксперты проекта предлагают возможные варианты решения проблем, которые оценены как самые важные. Решения проблем также «рейтингуются» по степени их качества и проработки.

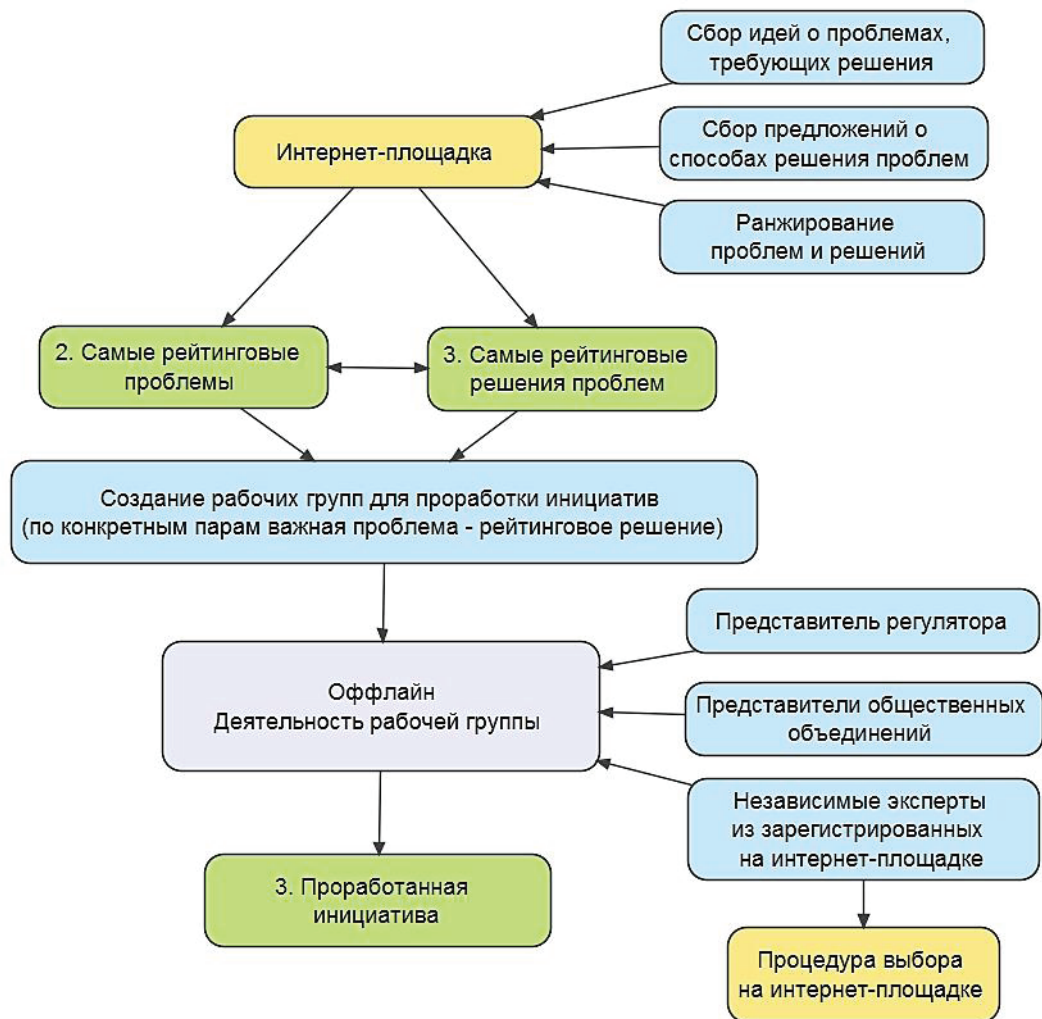
3. По самым рейтинговым парам «проблема – решение» создаются рабочие группы, которые готовят подробное описание общественной инициативы по решению проблемы. Такие рабочие группы могут формироваться с участием нескольких заинтересованных сторон: экспертов со стороны государственных органов, общественных объединений; экспертов, выбранных на интернет-площадке, в том числе авторов сформулированной проблемы и решений, и других участников, выбранных через специальную процедуру на интернет-площадке.

Общая логика работы с общественными инициативами продемонстрирована на рисунке 4.

Таким образом, как нам представляется, на основе рефлексии проделанной работы можно говорить о предпосылках построения целостной технологии, обеспечивающей общественное участие в принятии управленческих решений как в системе образования, так и в социальной сфере в целом. В последующем такая технологическая проработка позволит:

- находить приемлемые варианты реализации общественных инициатив;
- строить эффективную нормативную основу для реализации общественных инициатив;
- оценивать возможные проблемы на пути реализации инициатив;
- находить способы минимизации возможных рисков.

Важно заметить, что описываемые методики позволяют полностью раскрыть потенциал и повысить качество предусмотренных российским законодательством процедур вовлечения граждан в нормотворчество и принятие управленческих решений:



**Рис. 4.** Схема работы с общественными инициативами

– общественной экспертизы нормативно-правовых актов (Указ Президента РФ от 09.02.2011 № 167; Постановление Правительства РФ от 22.02.2012 № 159; Постановление Правительства РФ от 25.08.2012 № 851);

– оценки регулирующего воздействия нормативно-правовых актов (Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 601; Постановление Правительства РФ от 17.12.2012 № 1318);

– антикоррупционной экспертизы нормативно-правовых актов (Федеральный закон от 17.07.2009 № 172-ФЗ; Постановление Правительства РФ от 26.02.2010 № 96);

– педагогической экспертизы нормативно-правовых актов (ст. 94 ФЗ «Об образовании»).

Исследования возможных методов обеспечения совместной деятельности по улучшению правовых текстов идут полным ходом, и уже сейчас можно выделить несколько направлений их совершенствования.

1. Разумно предположить, что не все сформулированные по статьям и пунктам документа проблемы могут быть решены посредством создания авторской редакции соответствующей нормы права. Исходя из этого, проблемы можно разделять на:

- проблемы формулировки нормы права, по которой описана проблема;
- проблемы, решаемые изменением формулировки другой нормы правового акта;
- проблемы в правоприменении, которые не могут быть решены изменением норм правового акта.

2. Проблема может относиться не к одной норме правового акта, а к нескольким нормам. Такая ситуация может возникать часто, так как нормы правового акта находятся в смысловой и логической взаимосвязи.

3. Некоторой спецификой обладает работа над нормами, определяющими основные понятия закона. Зачастую именно в них происходит самая активная работа экспертов.

Целесообразно организовывать работу с нормами-дефинициями так, чтобы эксперты могли не только работать с проблемами и формулировками, но и дополнять список определений новыми понятиями. В рамках работы с дефинициями можно создать инструменты, посредством которых эксперты смогли бы выстраивать связи между основными понятиями, описывая отношения части и целого, пересечения смыслов, создавая отсылки к понятиям, содержащимся в других правовых актах.

Такие отношения в рамках понятийного аппарата могут быть прекрасным объектом для визуализации, что сделает работу экспертов более простой и наглядной.

Представленные методики коллективной работы вместе с описанием соответствующих смысловых единиц и оснований могут задать определенное апробационное поле в деле построения современных технологий участия граждан в подготовке управленческих решений как в системе образования, так и в социальной сфере в целом.

### *Литература*

1. *Адамский А.И.* Общественно-педагогическое движение в отечественном образовании в 1980–1990-е гг. XX в.: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 196 с.
2. *Бочкарёв В.И.* Концептуальные основы государственно-общественного управления общим образованием в России // Менеджмент в образовании. 2003. № 1. С. 9–18.
3. *Бочкарёв В.И.* Социально-педагогические основы школьного самоуправления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 42 с.
4. *Буров В.В., Патаракин Е.Д., Ярмахов Б.Б.* Использование технологий краудсорсинга в законотворческой деятельности // Бизнес-информатика. 2011. № 2. С. 12–19.
5. *Вальдман И.А.* Информационная открытость общеобразовательного учреждения как условие его взаимодействия с социумом: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 230 с.
6. *Джегутанов В.В.* Управление конкурентоспособностью большого города: дис. ... канд. экон. наук. М., 2012. 187 с.

7. *Новек Б.С.* Wiki-правительство: Как технологии могут сделать власть лучше, демократию — сильнее, а граждан — влиятельнее / Пер. с англ. А. Токтопов. М.: Альпина Паблишер, 2012. 292 с.
8. *Парфёнов Р.В.* Краудсорсинг в области права: российский опыт и перспективы // Законодательство и экономика. 2013. № 7. С. 44–52.
9. *Патаракин Е.Д., Ярмахов Б.Б., Буров В.В.* Продвижение социальных инноваций через общественное конструирование документов // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2012. Апрель. С. 517–535.
10. *Переславцева Е.В.* Развитие государственно-общественного управления образованием в России в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 201 с.
11. *Саенко Т.В.* Государственно-общественное управление муниципальной образовательной системой: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 199 с.
12. *Седельников А.А.* Интегральная модель систем государственно-общественного управления образованием: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 248 с.
13. *Степанова Т.А.* Государственно-общественная система управления качеством образования в регионе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 459 с.
14. *Фёдорова Н.М.* Становление государственно-общественного управления школьным образованием в России: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2010. 466 с.
15. *Хау Д.* Краудсорсинг: Коллективный разум как инструмент развития бизнеса: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2012. 288 с.
16. *Шимютина Е.Н.* Подготовка членов управляющих советов к деятельности в органах государственно-общественного управления в системе общего образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 266 с.
17. *Шуровьески Дж.* Мудрость толпы. Почему вместе мы умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство / Пер. с англ. В.Н. Логвинова; под общ. ред. Е.А. Черненко. М: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 304 с.
18. *Burov V., Patarakin E., Yarmakhov B.* A crowdsourcing model for public consultations on draft laws // Proceedings of the 6th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance. New York, NY, USA: ACM, 2012. P. 450–451.

### *Literatura*

1. *Adamskij A.I.* Obshhestvenno-pedagogicheskoe dvizhenie v otechestvennom obrazovanii v 1980–1990-e gg. XX v.: dis. ... канд. пед. наук. М., 2003. 196 с.
2. *Bochkaryov V.I.* Konceptual'ny'e osnovy' gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya obshhim obrazovaniem v Rossii // Menedzhment v obrazovanii. 2003. № 1. S. 9–18.
3. *Bochkaryov V.I.* Social'no-pedagogicheskie osnovy' shkol'nogo samoupravleniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. М., 1998. 42 с.
4. *Burov V.V., Patarakin E.D., Yarmakhov B.B.* Ispol'zovanie texnologij kraudsorsinga v zakonotvorcheskoj deyatel'nosti // Biznes-informatika. 2011. № 2. S. 12–19.
5. *Val'dman I.A.* Informacionnaya otkry'tost' obshheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak uslovie ego vzaimodejstviya s sociumom: dis. ... канд. пед. наук. М., 2010. 230 с.
6. *Dzhegutanov V.V.* Upravlenie konkurentosposobnost'yu bol'shogo goroda: dis. ... kand. e'kon. nauk. М., 2012. 187 с.
7. *Novек B.S.* Wiki-pravitel'stvo: Kak texnologii mogut sdelat' vlast' luchshe, demokratiyu — sil'nee, a grazhdan — vliyatel'nee / Per. s angl. A. Toktopov. М.: Al'pina Pablisher, 2012. 292 с.

8. *Parfyonov R.V.* Kraudsorsing v oblasti prava: rossijskij opy't i perspektivy' // *Zakonodatel'stvo i e'konomika*. 2013. № 7. S. 44–52.
9. *Patarakin E.D., Yarmaxov B.B., Burov V.V.* Prodvizhenie social'ny'x innovacij cherez obshhestvennoe konstruirovaniye dokumentov // *Obrazovatel'ny'e tekhnologii i obshhestvo* (Educational Technology & Society). 2012. April'. S. 517–535.
10. *Pereslavceva E.V.* Razvitiye gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya obrazovaniem v Rossii v sovremenny'x usloviyax: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006. 201 s.
11. *Saenko T.V.* Gosudarstvenno-obshhestvennoe upravlenie municipal'noj obrazovatel'noj sistemoy: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2009. 199 s.
12. *Sedel'nikov A.A.* Integral'naya model' sistem gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya obrazovaniem: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011. 248 s.
13. *Stepanova T.A.* Gosudarstvenno-obshhestvennaya sistema upravleniya kachestvom obrazovaniya v regione: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 459 s.
14. *Fyodorova N.M.* Stanovlenie gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya shkol'nym obrazovaniem v Rossii: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2010. 466 s.
15. *Xau D.* Kraudsorsing: Kollektivny'j razum kak instrument razvitiya biznesa: per. s angl. M.: Al'pina Pablisher, 2012. 288 s.
16. *Shimutina E.N.* Podgotovka chlenov upravlyayushhix sovetov k deyatelnosti v organax gosudarstvenno-obshhestvennogo upravleniya v sisteme obshhego obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012. 266 s.
17. *Shurov'eski Dzh.* Mudrost' tolpy'. Pochemu vmeste my' umnee, chem poodinochke, i kak kollektivny'j razum formiruet biznes, e'konomiku, obshhestvo i gosudarstvo / Per. s angl. V.N. Logvinova; pod obshh. red. E.A. Chernenko. M: OOO «I.D. Vil'yams», 2007. 304 s.
18. *Burov V., Patarakin E., Yarmakhov B.* A crowdsourcing model for public consultations on draft laws // *Proceedings of the 6th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance*. New York, NY, USA: ACM, 2012. P. 450–451.

*V.V. Burov, M.G. Pavlovets,  
R.V. Parfyonov, I.M. Remorenko*

**Introduction of School Composition:  
Technology of Mobilization of Potential  
of Public Discussion by Means of Crowdsourcing**

Technologies of involvement of citizens to discussion of socially significant questions in the course of preparation of administrative decisions are presented to an education of systems in article.

*Keywords:* crowdsourcing; management of education; public initiative; expert community; school composition.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Л.В. Полякова**

### **Академическое консультирование в высшем профессиональном образовании**

В статье раскрываются особенности академического консультирования и тьюторства в вузе.

*Ключевые слова:* академический консультант; тьютор; сопровождение; самостоятельная работа.

**Л**ичностно-ориентированный и субъектно-деятельностный подходы в высшем образовании акцентируют внимание на индивидуальных особенностях студента, оказании помощи в его профессиональном развитии. В вузах этим занимается академический консультант.

В 1972 году Burns B. Crookston и Terry O'Banion обозначили три основных направления их работы: развитие компетентности, развитие автономности и развитие целеустремленности [3]. Студента надо воспринимать как человека, способного к самостоятельному выбору, следовательно, готового нести ответственность за свой выбор. По мнению авторов, академический консультант стимулирует межличностные отношения, способствует развитию критического мышления, обеспечивает включение студента в профессиональную сферу, помогает оценить приобретенный опыт и максимально использовать возможности учреждения, способствует самореализации и самоопределению. При этом ответственность разделяют как студент, так и академический консультант: студент — за сделанный им выбор, а академический консультант — за созданные условия по осознанию своих возможностей.

Принято выделять следующие шесть этапов работы академического консультанта, среди них: исследование жизненных планов; исследование профессиональных планов; выбор программы; выбор курса; календарное планирование. Первые два пункта связаны с диагностической функцией, изучением возможностей, особенностей и истинных желаний студента. Результатом совместной деятельности является то, что обучающийся разрешает проблемные ситуации, проявляет активность в освоении знаний и ответственность в процессе обучения,

критически оценивает обстоятельства. Всё это укладывается в рамки модели «профессионального развития», на которую указывал Л.С. Рубинштейн, говоря о двух способах жизни в профессиональном образовании, где профессиональное развитие представляет собой динамический процесс, продолжающийся за пределами образовательной организации [3].

Так же как и зарубежные авторы, Е.В. Попова определяет академическое консультирование как «вид сопровождения студентов, который представляет собой систематическое взаимодействие академического консультанта и студентов с целью содействия в разрешении академических проблем обучающихся, способствуя проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута студентов, исходя из их жизненных и профессиональных планов» [10: с. 7]. Бесспорно, академическое консультирование влияет на формирование профессионально значимых качеств у студентов, способствует актуализации их субъектной позиции, стимулирует рефлекссию образовательной деятельности в процессе разрешения академических проблем. Следовательно, является одним из основных условий профессионального развития студентов.

О.В. Акулова, Н.О. Верещагина акцентируют внимание на основных обязанностях, направлениях работы академических консультантов: консультирование по вопросам использования образовательной среды и нормативному обеспечению образовательного процесса; разработка рекомендаций, направленных на индивидуальное развитие студентов; поддержка студентов при реализации самостоятельной работы. Сегодня количество аудиторных часов, отведенных на дисциплину, сокращается за счет самостоятельной работы студента. Следовательно, необходим специалист, в обязанности которого входило бы сопровождение данного процесса, который мог бы оказать помощь, разработать необходимые рекомендации при реализации самостоятельной работы и осуществить частичный контроль.

Как форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа выполняет несколько функций: образовательную (систематизация, закрепление знаний учащихся), развивающую (развитие познавательных сил учащихся), воспитательную (воспитание устойчивых мотивов учебной деятельности, навыков культуры интеллектуального труда, самоорганизации, самоконтроля, значимых качеств личности).

Структурно самостоятельную работу студентов в психолого-педагогической литературе делят на две части: организуемая преподавателем и самостоятельная работа, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, практическим занятиям, зачетам). Активизация познавательной деятельности во многом зависит от инициативной позиции преподавателя на каждом этапе обучения: высокого уровня педагогического мышления и его критичности, способности и стремления к проблемному обучению, к ведению диалога со студентом, стремления к обоснованию своих взглядов, способности к самооценке своей преподавательской деятельности. Еще древнегреческий философ говорил, что «длинен путь через наставления, короток через пример». Поэтому при организации самостоятельной работы студентов выделяют следующие компоненты:

1. Целевой компонент — создание положительно-эмоционального отношения у студента к предмету, к себе и к своей деятельности; умение ориентироваться в изменяющихся условиях;

2. Содержательный компонент. Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются Государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. Конструирование заданий. Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов; способствовать систематической, поисковой учебно-познавательной деятельности студентов. На этом этапе необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность.

4. Организация контроля включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля. Этот этап должен обеспечивать условия для адекватной самооценки учащихся в ходе процесса учения на основе самоконтроля и самокоррекции.

Таким образом, самостоятельная работа развивает умение учиться, формирует у студента способность к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире. Однако необходимо оценить эффективность выполнения самостоятельной работы в сопоставлении со своими возможностями, проследить изменения как личного, так и профессионального роста, осуществить рефлекссию, а это возможно только при целенаправленно организованном сопровождении. При этом, чтобы перейти на следующий этап развития, человек решает естественно-культурные, **социально-психологические задачи, задачи самосознания, самоопределения, самоутверждения**. На этом пути любому человеку при решении сложных проблем не навредит поддержка, помощь, сопровождение. Эти понятия вошли в активный словарь учителей, преподавателей уже в XX веке, однако реализация данных процессов осуществляется на добровольных началах и в большей степени зависит от личности конкретных специалистов.

В психолого-педагогической литературе описано два подхода к сопровождению обучающихся: личностно-ориентированный и системно-ориентированный.

Идея сопровождения как воплощение гуманистического и личностно-ориентированного подходов разрабатывается в настоящее время в работах М.Р. Битяновой, Э.М. Александровской, Г. Бардиер и др. в трех основных плоскостях: ценностно-смысловые основания метода сопровождения; организационные модели сопровождающей деятельности; содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения.

Э.М. Александровская рассматривает сопровождение как психолого-педагогическую технологию, предназначенную для оказания помощи на определенном



этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [4: с. 28].

М.Р. Битянова реализует практику сопровождения в школьной образовательной организации, трактует его как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия» [5: с. 20]. Сопровождающий следует за естественным развитием человека, создает условия для «самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой», создает ситуации выбора, помогает найти собственное решение, принять на себя ответственность сначала за свое решение, в дальнейшем — за свою жизнь. Цель сопровождения — «создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической среды условия для его максимального, в данной ситуации, личностного развития и обучения» [5: с. 21]. Автор выделяет основные направления сопровождения: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамика его психического развития; создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям с психологическими проблемами в развитии и обучении.

В рамках системно-ориентационного подхода (Е.И. Казакова и А.П. Тряпицына) сопровождение рассматривают как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. По мнению Е.И. Казаковой, сопровождение в педагогике — это «такая помощь, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий всех субъектов; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении; помощь в формировании ориентационного поля, где ответственность за действия несет сам субъект развития» [9: с. 13]. Автор описывает организационные модели сопровождения и выделяет виды сопровождения: предупреждение проблемы; обучение методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций; экстренная помощь в кризисной ситуации.

И.А. Баева, Л.А. Гаязова рассматривают эффективность психолого-педагогического сопровождения в параметрах социально-психологической составляющей образовательной среды, где среда выступает объединяющимся началом развития. Задачей психолого-педагогического сопровождения безопасности образовательной среды, по мнению авторов, становится создание безопасности личности всех участников образовательной среды. Это возможно, если целенаправленно создаются условия для полноценного развития и реализации индивидуальных возможностей.

Ученые определяют показатель технологии сопровождения — психическое здоровье и психическое благополучие. Основными критериями психического

благополучия являются: адаптивность; способность самоуправления и саморегуляции поведением; самореализация; самоконтроль; адекватное планирование личностных целей; поддержание активности в их достижениях; адекватное восприятие окружающей среды и совершения поступков; целеустремленность; работоспособность; активность; полноценность жизни; отношение к «Я»; целостность личности; активность восприятия реальности; самоуправление (самоконтроль). Следовательно, по мнению И.А. Баевой и Л.А.Гаязовой, необходимо запустить и поддерживать процесс саморазвития; организовать помощь в планировании жизненного пути и профессионального самоопределения; развить способности к саморегуляции и самоуправлению поведением; заниматься профилактикой социальных опасностей.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что для такой значимой и необходимой деятельности, как сопровождение самостоятельной работы студентов, недостаточно выделенного на него времени, и данный вид деятельности требует продуманных, оправданных управленческих действий и решений.

Проректор Омского государственного университета Н.В. Чекалева 26 мая 2014 года в рамках Всероссийского научно-методического семинара «Развитие аксиологического потенциала личности студента педагогического вуза» описала модели организации академического консультирования студентов: факультетская модель, где обязанности консультанта выполняет преподаватель факультета, сопровождающий студента с первого курса; дополнительная модель, при которой функционирует целая дополнительная служба академического консультирования, в нее обращаются студенты за дополнительной информацией, и она оказывает информационную и консультативную помощь факультетским академическим консультантам, организуя специальные тренинги для них; расцепленная модель, объединяет в себе две первые: если у студента возникают проблемы в самоопределении, с выбором специализации, то с ним первоначально работает специалист службы академического консультирования, затем студент передается факультетским консультантам; дуальная модель: у студентов по два консультанта, факультетский оказывает помощь в определении курсов по выбору, консультант службы академических консультантов знакомит с правилами, требованиями организации; вспомогательная модель — создается вспомогательная служба консультирования внутри факультета, которая консультирует студентов и осуществляет контроль за деятельностью академических консультантов. Данная классификация подчеркивает необходимость профессионального самоопределения студентов. Прошли те времена, когда абитуриенты приходили в вуз с четким представлением о своей будущей деятельности, профессии, теперь они часто сначала поступают туда, куда возьмут, а потом определяются со специализацией.

Автор подробно описывает этапы консультирования в традициях психологии: диагностический — определение проблемы, осознание ее студентом, оценка значимости затруднения; поисковый — выявление причин возникновения проблемы, поиск альтернативных решений, обсуждение способа решения проблем; договорной — составление договора об осуществлении плана; деятельностный —

стимулирование студента при реализации плана; рефлексивный — обсуждение успехов, самоанализ результата, приобретенного опыта. Краткая характеристика представленных этапов позволяет утверждать, что систематические встречи академического консультанта и студента необходимы.

В феврале 2014 года с целью определения эффективности деятельности академических консультантов было проведено анкетирование студентов Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ. Анкета составлена автором статьи, состояла из 10 вопросов, на которые ответил 51 человек.

Таблица 1

## Результаты опроса студентов

№	Вопрос	Типичные ответы
1.	Знаете ли вы, кто такой академической консультант?	Да — 48 чел. Нет — 3 чел.
2.	Знаете ли вы, чем занимается академический консультант в вузе? Если да, то опишите.	Оказывает помощь при решении проблем — 18 чел. Контролирует успеваемость — 11 чел. Информирует — 10 чел. Консультирует — 6 чел. Организация, координация студенческой жизни — 5 чел. Контролирует посещаемость и жизнь студентов — 4 чел. Нет — 7 чел.
3.	К кому чаще всего вы обращаетесь, если у вас возникают трудности в процессе овладения профессиональными знаниями?	К преподавателю — 18 чел. В учебный отдел — 8 чел. К академическому консультанту — 7 чел. К старосте — 6 чел. К однокурсникам — 4 чел. Ни к кому не обращаюсь, всё решаю сама — 5 чел. К Интернету — 2 чел.
4.	Как часто вы общаетесь со своим академическим консультантом?	Редко — 25 чел. По необходимости — 10 чел. Мы не знакомы, не общаюсь — 6 чел. Часто — 3 чел.
5.	С какими вопросами, проблемами вы обращались к академическому консультанту?	Не ответили — 13 чел. По поводу мероприятий — 3 чел. По учебным проблемам — 14 чел. Конфликты с преподавателями — 2 чел. Узнать рейтинг — 2 чел.
6.	Помогло ли вам разрешить ваши трудности обращение к академическому консультанту?	Не ответили — 15 чел. Да — 19 чел. Нет — 12 чел. Иногда — 2 чел. Трудностей не возникло — 2 чел.

№	Вопрос	Типичные ответы
7.	Какую помощь вам может оказать академический консультант в процессе обучения в вузе?	Не ответили — 12 чел. Помощь советом, дать рекомендации — 13 чел. Не знаю — 6 чел. Никакой помощи — 4 чел. Решить проблемы с преподавателями — 3 чел.
8.	Есть ли курсы, дисциплины, которые вы выбираете самостоятельно?	Да — 39 чел. Нет — 11 чел. Есть, но, видимо, от нас это не зависит — 1 чел.
9.	Чем вы руководствуетесь, когда отдаете предпочтение той или иной дисциплине (курсу по выбору)?	Интересом, практической пользой — 38 чел. У нас нет выбора — 3 чел.
10.	Считаете ли вы, что должность академического консультанта может быть востребована студентами?	Да — 35 чел. Нет — 6 чел. Не знаю — 4 чел. Не ответили — 4 чел.

Большинство студентов имеют представление о деятельности академического консультанта. Самой востребованной функцией является оказание помощи при решении тех или иных вопросов. Академические консультанты контролируют успеваемость, посещаемость, доносят до студентов информацию разного типа (от мероприятий, событий проводимых в вузе, аннотаций курсов по выбору до требований преподавателей). К редко указываемым функциям относятся подсчитывание рейтинга, составление портфолио, наставление. Чаще всего студенты обращаются к старосте, в учебный отдел и к академическому консультанту, правда, некоторые указывают, что найти его в институте сложно. Видимо, в связи с этим они встречаются редко. Систематически встречаются те студенты, у которых академический консультант ведет занятия. Типичными проблемами являются учебные (проблемы сессии, успеваемости, допуск к экзаменам, при написании курсовых работ, досрочная сдача экзаменов). В вузе читают курсы, которые студенты выбирают самостоятельно на основе аннотаций. Академические консультанты им только предоставляют информацию. Большинство студентов уверены в необходимости академического консультанта, им нужен человек, к которому они могли бы обратиться за помощью как в профессиональной, так и в личной сфере, *«только для этого он должен показаться», «если кто-то будет отслеживать работу академических консультантов», «если академические консультанты будут заинтересованы в этом».*

Следовательно, наиболее эффективными моделями академического консультирования можно считать те, в которых осуществляется контроль и оказывается помощь не только студентам, но и академическим консультантам. Если мы хотим, чтобы деятельность академических консультантов была

эффективной, необходимо проводить тренинги, курсы повышения квалификации по академическому консультированию, супервизии.

Часто академических консультантов называют тьюторами. С.Ф. Сироткин и Д.Ю. Гребёнкин рассматривают академическое тьюторство как первый уровень реализации тьюторской позиции в высшем образовании, когда осуществляется ориентация студента в образовательной среде или преодолеваются учебные затруднения. По замыслу авторов, данный вид деятельности может осуществлять тьютор — стажер или магистр с обязательной психолого-педагогической подготовкой. Второй уровень характеризуется преодолением затруднений в самоопределении, выстраивание своего развития как субъекта образования, когда осознается ограниченность знаний, и необходим «гид», умеющий управлять рефлексией студента для перехода на более высокий уровень обобщения, профессионализма. Здесь необходимы компетенции и опыт тьютора-супервизора. Базовые компетенции тьютора таковы: способность к критическому мышлению, рефлексии, диалоговому взаимодействию; владение исследовательской, творческой видами деятельности и проектированием.

В психолого-педагогической литературе обозначены направления деятельности тьютора и академического консультанта. Среди них:

1. Принятие: «любая активность студента — субъектная и может стать осмысленной и оформиться в продуктивные культурные формы» (С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкин) [11].

2. Сопровождение: «тьютор раскрывает потенциал образовательного пространства при критическом построении индивидуального движения студента (С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкин) [11]; «функция содействия профессиональному развитию студентов — помощь студентам при разрешении проблем в процессе проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута» (Е.В. Попова) [10]. Трудно согласиться с трактовкой Е.В. Поповой данного направления деятельности академического консультанта, так как сопровождение индивидуальных образовательных программ, маршрутов — прерогатива тьютора.

3. Означение: «деконструкция смыслов, оформление в культурную форму субъектной позиции студента» (С.Ф. Сироткин, Д.Ю. Гребёнкин) [11]; «функция рефлексии и самообразования, которая отражает анализ деятельности, готовность к изменениям в профессиональной деятельности на основе целенаправленного добровольного и самостоятельного приобретения новых профессиональных знаний и умений» (Е.В. Попова) [10].

4. Консультирование: тьютор — при выборе индивидуальной образовательной программы, самоопределении, в процесс индивидуального развития (П.Г. Щедровицкий); консультирование по проблематике учебного курса [3]; информирование, совет слушателям, информационная поддержка обучения (Т. Койчева); академический консультант — консультирование при выборе дисциплин, специализации, при решении академических проблем [3]. Направления деятельности тьютора и академического консультанта у разных авторов описаны нечетко. Необходимо содержательное определение их консультативной деятельности.

5. Административная: тьютор — выполнение студентом учебных заданий [3]; академический консультант — контроль за посещаемостью, отслеживание достижений, написание рекомендаций для работодателя [10].

6. Поддержка и помощь: тьютор — в реализации познавательного интереса; академический консультант — в осуществлении самостоятельной работы [3].

7. Представление интересов человека: тьютор — на этапе реализации разработанного проекта; академический консультант — на совете экзаменаторов [3].

8. Разработка рекомендаций: тьютор — по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий [3]; академический консультант — по ориентации образовательной деятельности на индивидуальное развитие обучающегося в условиях дифференциации образовательных программ профессионального образования [3];

9. Проектирование индивидуального образовательного маршрута. В литературе отсутствует четкое описание конкретных действий тьютора и академического консультанта.

Т.М. Ковалёва, Л.М. Долгова тьюторство определяют как «исторически сложившуюся особую педагогическую позицию, обеспечивающую разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождающую процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования» [9].

Современный тьютор в образовательной организации — это педагогический работник, который рассматривается как: организатор и координатор всех образовательных воздействий; посредник во всех взаимодействиях участников образовательной деятельности; наставник в совместной деятельности; менеджер индивидуальной образовательной программы каждого подопечного; консультант каждого человека в его личностном и профессиональном самоопределении.

Данный вид деятельности строится на принципах: 1) индивидуализации (каждый человек проходит собственный путь к освоению личностно-значимого знания, следовательно, ориентация на личностные образовательные запросы учащихся, его особенности, интересы и склонности, общую направленность); 2) гибкости (поддержка инициативы в выборе способов деятельности); 3) непрерывности; 4) открытости (самостоятельное выстраивание учащимися своей образовательной программы) [9].

Тьюторское сопровождение предполагает индивидуальную образовательную деятельность человека и широкое обсуждение в рамках тьюторской встречи — основной единицы тьюторского сопровождения. Цель сводится к обсуждению самостоятельных шагов для решения образовательного вопроса. Сам образовательный вопрос возникает при реализации техники активного слушания, которое предполагает: 1) объективное слушание; 2) приписывание сказанному правильного значения, которое возможно благодаря уточнению; 3) сохранение информации, повторение ключевых слов и выражений; 4) анализ умозаключений; 5) поддержку; 6) альтернативную интерпретацию. Тьютор целенаправленно создает ситуации осмысления человеком собственных образовательных выборов и действий. У подопечного есть некая образовательная потребность, тьютор знает, как ее

удовлетворить культурным образом. Однако тьюторанту не преподносятся готовые знания — происходит обсуждение, как самостоятельно достичь собственных целей: выбрать цель; определить способы достижения; действия; осуществить анализ результатов; определить ценность полученного результата для себя.

Тьюторское сопровождение осуществляется в виде единого цикла:

- диагностический этап (встреча, создание благоприятной атмосферы, фиксация первичного образовательного запроса);
- проектировочный этап (сбор информации, выбор ведущего образовательного направления);
- реализационный этап (реализация образовательного поиска, предоставление сведений, результатов);
- аналитический этап (рефлексия, анализ проделанной работы).

Е.А. Азарова акцентирует внимание на традиционной структуре тьюторской системы, состоящей из трех элементов:

- 1) руководство занятиями (кураторство);
- 2) моральное наставничество — сопровождение жизни человека;
- 3) собственно тьюторство — обучение в течение учебного года [2].

Т.М. Ковалёва отмечает два важных компонента тьюторского действия: создание среды выбора («избыточная среда», дается возможность попробовать себя в разных видах деятельности) и навигация (обсуждаются риски и преимущества выбора тьюторанта). Когда человек делает собственный выбор, он берет ответственность на себя, следовательно, ему придется приложить максимум усилий для осуществления намеченного плана. Навигация имеет значение для сохранения безопасной образовательной среды. Во-первых, «свобода одного человека заканчивается там, где начинается свобода другого человека»; во-вторых, необходимо рассмотреть последствия выбора для себя, что не всегда удается и зрелому человеку.

Следовательно, тьютор и академический консультант не равнозначные фигуры. В деятельности академического консультанта доминирует консультативная функция, которую можно реализовать за 5–6 часов, не выходя на уровень рефлексии. Тьюторство подразумевает систематические встречи, минимум раз в неделю, и обсуждение вопросов в поле познавательного интереса подопечного, разработку индивидуального образовательного маршрута, расширение образовательного пространства образовательной организации. Академический консультант представляет академические интересы студентов, осуществляет поддержку, систематическое наблюдение за успеваемостью студента, помощь при разрешении сложных ситуаций, помощь в самостоятельном формировании своей образовательной траектории. Для эффективной деятельности академических консультантов необходимо организовывать тренинги, курсы повышения квалификаций, супервизии. Академическому консультанту необходимо иметь аудиторную нагрузку в тех группах, где он реализует академическое сопровождение, должно быть больше точек соприкосновения с деятельностью самого студента. Необходимо зафиксировать встречи академического консультанта со своим подопечным в расписании.

### *Литература*

1. *Азаров Ю.П.* Искусство воспитывать: книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 448 с.
2. *Азарова Е.А.* Психолого-педагогические основы тьюторской деятельности в условиях инновационной образовательной политики // Психология обучения. М.: СГУ, 2012. № 9. С. 74–82.
3. *Акулова О.В., Верещагина Н.О., Даутова. Т.В., Менг О.Б., Пискунова Е.В., Попова Е.В., Станкевич П.В., Тряпицына А.П., Шубина Н.Л.* Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. С. 51–65.
4. *Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В.* Психологическое сопровождение школьников. М.: Академия, 2002. 235 с.
5. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998. 298 с.
6. *Ворон И.А.* Академическое консультирование в условиях модернизации высшего профессионального образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 76. С. 63–70.
7. *Глазкова Т.В.* Педагогическое сопровождение личностного развития учащихся в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2004. 129 с.
8. *Казакова Е.И., Тряпицына А.П.* Диалог на лестнице успеха. СПб.: Петербург – 21 век, 1997. 160 с. (Школа на пороге нового века).
9. *Ковалёва Т.М.* К обсуждению принципиальной модели тьюторского сопровождения // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. М., 2008. № 5. С. 19–23.
10. *Попова Е.В.* Академическое консультирование как условие профессионального развития студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2009. 23 с.
11. *Сироткин С.Ф., Гребёнкин Д.Ю.* Тьюторство как практика субъективации. Ижевск: ERGO 2012. 40 с.
12. *Ходосевич М.В.* Тьюторская система обучения: опыт реализации в мировой практике. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1997. 19 с.

### *Literatura*

1. *Azarov Yu.P.* *Iskusstvo vospityvat'*: kniga dlya uchitelya. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshhenie, 1985. 448 s.
2. *Azarova E.A.* *Psixologo-pedagogicheskie osnovy' t'yutorskoj deyatel'nosti v usloviyax innovacionnoj obrazovatel'noj politiki* // *Psixologiya obucheniya*. M.: SGU, 2012. № 9. S. 74–82.
3. *Akulova O.V., Vereshhagina N.O., Dautova. T.V., Meng O.B., Piskunova E.V., Popova E.V., Stankevich P.V., Tryapiczyna A.P., Shubina N.L.* *Organizaciya individual'no-orientirovannogo obrazovatel'nogo processa v RGPU im. A.I. Gercena*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2007. S. 51–65.
4. *Aleksandrovskaya E'.M., Kokurkina N.I., Kurenkova N.V.* *Psixologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov*. M.: Akademiya, 2002. 235 s.
5. *Bityanova M.R.* *Organizaciya psixologicheskoy raboty' v shkole*. M.: Sovershenstvo, 1998. 298 s.



6. *Voron I.A.* Akademicheskoe konsul'tirovanie v usloviyax modernizacii vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008. № 76. S. 63–70.

7. *Glazkova T.V.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo razvitiya uchashhix-sya v obshheobrazovatel'noj shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Irkutsk, 2004. 129 s.

8. *Kazakova E.I., Tryapiczy'na A.P.* Dialog na lestnice uspeha. SPb.: Peterburg – 21 vek, 1997. 160 s. (Shkola na poroge novogo veka).

9. *Kovalyova T.M.* K obsuzhdeniyu principial'noj modeli t'yutorskogo soprovozhdeniya // *Nauchno-metodicheskij zhurnal zamestitelya direktora shkoly' po vospitatel'noj rabote*. M., 2008. № 5. S. 19–23.

10. *Popova E.V.* Akademicheskoe konsul'tirovanie kak uslovie professional'nogo razvitiya studentov universiteta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spec. 13.00.08 / *Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*. Omsk, 2009. 23 s.

11. *Sirotkin S.F., Grebyonkin D.Yu.* T'yutorstvo kak praktika sub''ektivacii. Izhevsk: ERGO 2012. 40 s.

12. *Xodosevich M.V.* T'yutorskaya sistema obucheniya: opy't realizacii v mirovoj praktike. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 1997. 19 s.

***L.V. Polyakova***

### **Academic Counseling in Higher Professional Education**

The article reveals the features of academic counseling and tutoring at the university.

*Keywords:* academic consultant; tutor; escort; independent work.

**Н.С. Ефимова**

## **Критерии личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности**

В качестве критериев личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности автор выделяет мотивационно-безопасную профессиональную направленность, профессионально важные качества, инварианты профессиональной безопасности. Описан методический инструментарий исследования и эмпирически определены показатели, определяющие содержание критериев.

*Ключевые слова:* безопасность профессиональной деятельности, личностная готовность, критерии и показатели.

**А**ктуальность проблемы личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности инженеров обусловлена обострившимися на современном этапе взаимосвязанными противоречиями между требованиями к обеспечению безопасности на производстве и неготовностью молодых специалистов к безопасной профессиональной деятельности; между необходимостью повышать надежность и безопасность трудовой деятельности в производственных условиях на предприятиях и недостаточным вниманием к психолого-педагогическим технологиям, формирующим мотивационно-безопасную профессиональную направленность в образовательном процессе технических вузов и др. Указанные противоречия являются основанием для выделения формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности как педагогической проблемы.

Приоритетной миссией учреждения высшего профессионального образования выступает формирование базовых профессиональных компетенций специалиста. Компетентностный подход (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, Т.И. Шамова, А.В. Хуторской и др.) на первое место выдвигает умение решать проблемы, возникающие в познании при освоении техники и технологии, в ситуациях самоорганизации, нравственного выбора и самооценки.

Закономерности протекания процесса взаимодействия в системе «человек – человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, принципы его функционирования описаны в работах по антропологической педагогике (Б.М. Бим-Бад, Г.М. Коджаспирова и др.) [4]. Антропологический подход акцентирует внимание на многофакторных истоках и процессах развития личности, педагогическом вмешательстве в процесс подготовки специалистов технического профиля и формировании у них личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности.

Антрополого-компетентностный методологический подход к проблеме формирования личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности предполагает, что при построении модели следует учитывать биологические, социальные и духовные факторы в структуре личности, а не только знания в области профессиональной деятельности инженера. Технология формирования профессиональной безопасности при подготовке специалистов достигается через освоение студентами компетенций и технологий в области профессиональных знаний и посредством профессионально важных качеств личности безопасного типа поведения.

И.О. Степанов отмечает, что «личность безопасного типа поведения — это категория, обозначающая характерологические особенности в человеке по дихотомическому разделению его активности на опасные и безопасные способы самореализации в окружающем мире, содержащая при этом необходимые мотивационные установки, интеллект, эмоции и волевые качества» [5: с. 182].

В последнее время появились исследования в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека (Л.Н. Горина, В.А. Девисилов, П.И. Кайгородов и др.); психолого-педагогического аспекта безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров и др.); состояния безопасности субъекта как психологической системы (Н.С. Ефимова, Л.Ю. Субботина) и др.

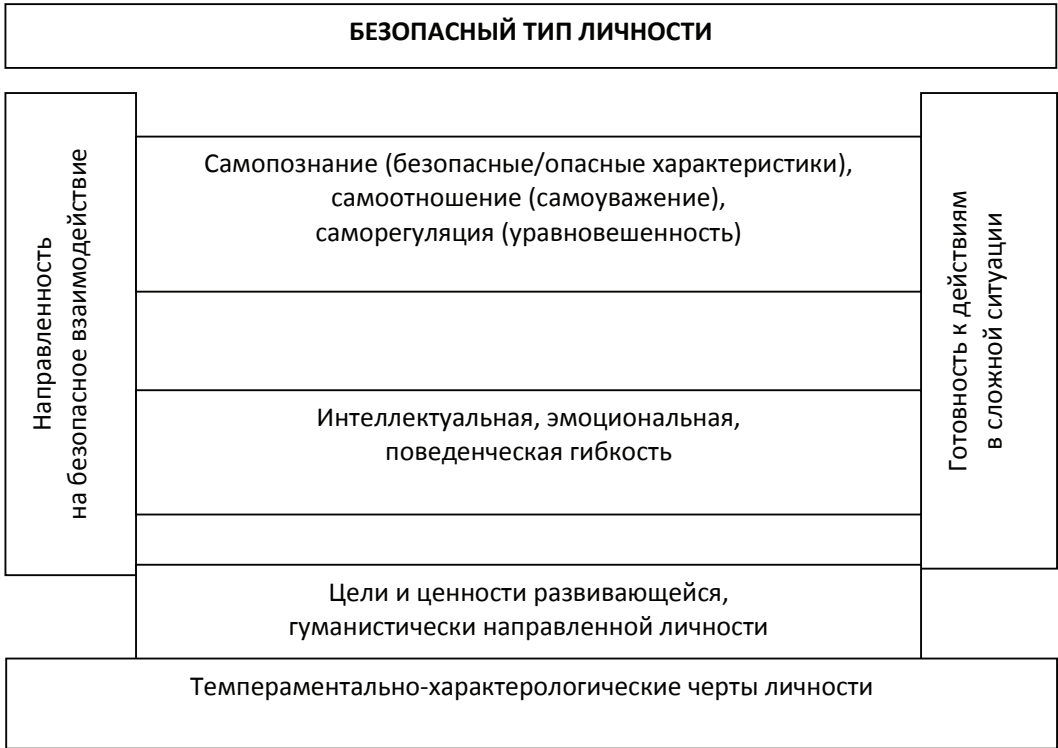
Разнонаправленность в исследовании проблемы безопасности, с одной стороны, свидетельствует о том, что накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, требующий осмысления, систематизации знаний, с другой стороны, многоплановость представлений о безопасности требует уточнений в формулировках понятий и их содержательной стороне.

Гипотетически в результате анализа теоретических и эмпирических исследований нами (Н.С. Ефимова, Л.Ю. Субботина) выделены универсальные характеристики личности, обеспечивающие ее безопасность. Данные характеристики представлены в виде структурно-иерархической схемы (см. рис. 1). Она включает характеристики безопасного типа личности [1: с. 43].

*Безопасный тип личности* обладает эмоциональной устойчивостью, интеллектуальной гибкостью, морально-этическими ценностями, знанием окружающего мира, осознанием возможных угроз и опасностей по отношению к себе и психологической готовности к действиям в критических ситуациях без вреда для людей и природы.

Противоположностью является *опасный тип личности*, представляющий угрозу безопасности как собственной жизни, так и окружающих. У представителей данного типа проявляются негативные черты характера: черствость, скрытность, ненависть, небрежность, честолюбие, жадность, нечестность, желание легкой и быстрой наживы и др.

Промежуточное положение между ними занимает *ситуативный тип личности*, подверженный риску стать жертвой опасности в связи с бездействием, недалекновидностью, неспособностью предвидеть опасность и избегать ее,



**Рис. 1.** Структурно-иерархическая схема безопасного типа личности

отсутствием знаний защиты от поражающих факторов в чрезвычайных ситуациях.

Личностная готовность к профессиональной деятельности имеет общие характеристики, объединенные понятием «готовность» — это личностная форма интерпретации содержания образования, система интегративных свойств, качеств и опыта личности, обладающая признаками общей теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности. В процессе профессионального обучения в вузе необходимо учитывать механизмы формирования личности профессионала, социально-кадровый спрос и складывающийся в нем эталон поведения специалистов с высшим образованием, особенности становления личности.

*Личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности* — состояние уверенности и защищенности, обусловленное профессиональной подготовкой будущего работника, мотивационно-безопасной профессиональной направленностью, способностью к обеспечению безопасности при решении профессиональных задач, ответственностью за процесс и результат профессиональной деятельности.

Личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности предполагает наличие у выпускника технического вуза знаниево-информационных, профессионально-технических, социальных компетенций и характеристик безопасного типа личности (см. схему на рис. 2).



**Рис. 2.** Структура личностной готовности выпускника технического вуза к безопасной профессиональной деятельности

Диагностика осуществлялась нами при помощи разработанной диагностической системы методик, состоящей из комплекта диагностических технологий, ориентированных на исследование основных структурных компонентов личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности будущих инженеров.

*Технология № 1*, направленная на диагностику уровня сформированности мотивационно-безопасной профессиональной направленности личности, включала методику диагностики направленности личности Б. Басса; «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, модификация Т.Д. Шевелепкина, П.П. Фесенко; авторскую анкету «Мотивационно-безопасная профессиональная направленность».

*Технология № 2*, включающая методики исследования профессионально-важных качеств, состояла из 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла; САТ (Самоактуализационный тест) Э. Шострома, адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман.

*Технология № 3*, определяющая уровни сформированности основных инвариантов личностных характеристик профессиональной безопасности, состояла из опросников «Способы совладания» R.S. Lazarus, S. Folkman (адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой); «Склонность к развитию стресса» Тейлор (адаптирован Т.А. Немчиновым).

В эмпирическом исследовании (2009–2012 гг.) участвовали студенты старших курсов РХТУ им. Д.И. Менделеева. Всего около 1500 студентов. Ввиду большого количества полученных диагностических данных был применен факторный анализ с тем, чтобы найти такие комплексные факторы, которые более полно объясняли связи между переменными. В результате были отобраны три основных фактора.

В первом факторе объединены следующие показатели: *направленность на дело* (0,731), *целеустремленность* (0,634), *стремление к самосовершенствованию* (0,537), *мотивация на безопасную деятельность* (0,538). В целом перечисленные характеристики соответствуют критерию *мотивационно-безопасная профессиональная направленность личности*. Второй фактор сконцентрировал в себе *профессионально важные качества личности: гибкость поведения* (0,763), *эмоциональная устойчивость* (0,814), *познавательные потребности* (0,669), *добросовестность* (0,739). В третий фактор выделились показатели: *принятие ответственности* (0,667), *планирование решения проблемы* (0,582), *самоконтроль* (0,578), *стрессоустойчивость* (0,567). В целом этот фактор можно назвать *инварианты профессиональной безопасности*. Полученные факторы отражают структуру и конкретизируют показатели личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности студентов технического университета.

По результатам анкетного опроса респонденты были распределены в три группы по степени идентификации себя с безопасным типом личности: 64 % респондентов относят себя к безопасному типу, поскольку обладают нормативным поведением, уравновешенны, имеют цели и ценности гуманистически направленной личности, стремятся осваивать профессиональные знания; 32 % считают, что в обычных условиях жизни они безопасны, но в критических ситуациях могут повести себя неадекватно, также они не могут уверенно оценить свои профессиональные знания, поэтому отнесли себя к ситуативному типу; 4 % откровенно заявляют о качествах личности, соответствующих опасному типу (рис. 3).

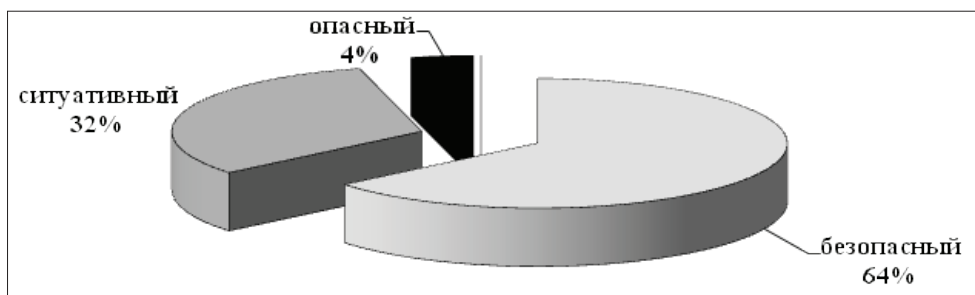


Рис. 3. Идентификации респондентов с типом личности

Сорок четыре процента респондентов из первой группы (безопасный тип) ответили, что профессиональная безопасность — это «*состояние защищенности от внешних негативных факторов в профессиональной деятельности*»; 31 % — что это «*такая обстановка, в которой нет угрозы жизни и здоровью людей*»; 17 % — «*безопасность условий работы*»; 8 % — «*отсутствие травматизма*». Степень профессиональной безопасности студенты первой группы оценивают только как воздействие внешних производственных факторов.

Самый распространенный ответ во второй группе (ситуативный тип личности) — «*уверенность в завтрашнем дне*» — так ответили 73 % респондентов; «*защищенность от негативных факторов*» — 13 %. Десять процентов от выборки респондентов дали единичные ответы, например, такие как: «*мера, которую должны соблюдать люди*»; «*отсутствие опасных и вредных производственных факторов*» и др.; 4 % не дали ответа. Представители ситуативного типа в большей степени испытывают неуверенность в своем будущем и недоверие к окружающим людям.

Третья группа (опасный тип личности) ответила, что профессиональная безопасность — это «*состояние защищенности личности, общества и государства*» (51 %); «*отсутствие опасности*» (34 %). В лучшем случае респонденты данной группы дали достаточно общие ответы либо проигнорировали данный вопрос (15 %).

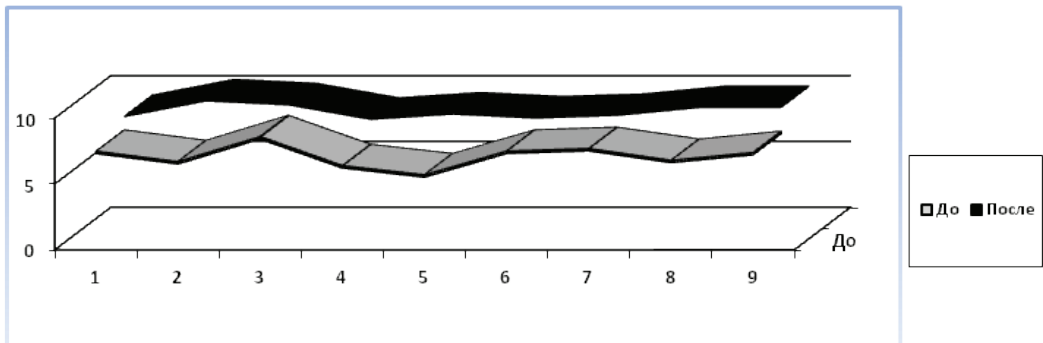
С помощью анализа выделено влияние на безопасность человека следующих факторов: увеличение числа психически неуравновешенных людей; обесценивание нравственных ценностей; правовая незащищенность человека; негативное политико-информационное воздействие; большое число людей разных национальностей в мегаполисе; развитие технического прогресса быстрее, чем средств безопасности; экономическая нестабильность; нарушение устойчивости экосистемы.

По мнению респондентов, личность безопасного типа должна быть адекватной (27,7 %), уравновешенной (21,8 %), ответственной и стрессоустойчивой (14,4 %). Наиболее часто встречающиеся варианты ответа о характеристиках опасного типа — агрессивность (29,8 %), психическая неуравновешенность (29,3 %) и непредсказуемость (20,7 %). Студентам предлагалось ранжировать характеристики по степени выраженности у них. Первые три места заняли три качества: адекватность (16,0 %), любопытство (13,6 %) и уравновешенность (11,7 %). Эти качества характерны для безопасного типа.

Следует отметить, что первая и вторая группы умеют правильно воспользоваться знаниями, полученными в процессе обучения. Студенты, идентифицирующие себя с опасным типом, не знают, как поведут себя в экстремальных ситуациях. Только 34 % респондентов считают, что готовы к безопасной профессиональной деятельности, обладают знаниями в области профессиональной безопасности и личностными характеристиками безопасного типа. Студенты-выпускники понимают, что кроме знаний в области профессиональной безопасности, каждый человек обладает своим набором личностных характеристик, который и трансформирует знания в профессиональное действие.

Критерии личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности позволили определять области, в которых можно вести коррекционные мероприятия: развитие рефлексии профессионального выбора, способности к целеполаганию и планированию профессионального и личностного развития; выбор поведения в экстремальных ситуациях; саморегуляция и пр.

В программу профессиональной подготовки инженеров-химиков была включена дисциплина «Основы психологии для инженерных специальностей», в которую входили темы по развитию психологической, личностной компетентности студентов, психологический аспект взаимодействия человека с техникой. Мониторинг динамики личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности студентов выпускных курсов проводился с помощью анкеты и контрольных тестовых вопросов обеспечения безопасного производственного процесса. Результаты до и после изучения дисциплины показали, что наблюдается положительная динамика в развитии параметров оценки следующих характеристик (рис. 4).



**Рис. 4.** Результаты личностной готовности будущих инженеров к безопасной профессиональной деятельности:

- 1 — набор знаний, умений, навыков, компетенций для обеспечения безопасного производственного процесса; 2 — знания о профессии и ее влиянии;
- 3 — способность к самодиагностике профессионально важных качеств;
- 4 — способность к обновлению знаний и самообразованию; 5 — способность к самопознанию, саморегуляции и самоконтролю; 6 — адекватная самооценка;
- 7 — наличие целей и ценностей развивающейся личности; 8 — готовность к контролю за своим здоровьем; 9 — склонность к рациональному риску

В результате экспериментального исследования нами были уточнены критерии и показатели личностной готовности к безопасной профессиональной деятельности будущих инженеров, а также соответствующие им типы поведения в критических ситуациях (безопасный, ситуативный, опасный).

Мотивационно-безопасная профессиональная направленность личности выражается в направленности на дело, целеустремленности (потребности в построении целей личностного и профессионального развития), стремлении к самосовершенствованию (готовности к самообучению и самовоспитанию), мотивации на безопасную деятельность. Сформированность профессионально важных



качеств определяется следующими характеристиками: гибкость поведения, эмоциональная устойчивость, познавательные потребности, добросовестность. Высокий уровень инвариантов профессиональной безопасности предполагает способность студентов к принятию ответственности, планированию решения проблемы, самоконтролю, стрессоустойчивости.

Профессиональная безопасность личности определена особенностями индивидуального осмысления действительности во всей совокупности ее производственных процессов, социальных событий, личностных отношений. Современному специалисту требуется постоянное обновление знаний и готовность к личностному и профессиональному развитию в течение всего профессионального пути.

### *Литература*

1. *Ефимова Н.С.* Профессиональная безопасность как педагогическая проблема // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 3. С. 21–31.
2. *Ефимова Н.С., Субботина Л.Ю.* Психология безопасности человека: монография. М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2013. 191 с.
3. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 8–20.
4. *Коджаспирова Г.М.* Словарь психолого-педагогический: Безопасность образовательной среды. М.: Экон-Информ, 2010. 208 с.
5. *Степанов И.О.* Оценка уровня сформированности качеств личности безопасного типа поведения при изучении предмета «Безопасность жизнедеятельности» // Вестник ПГУ. № 7. 2009. С. 182–188.

### *Literatura*

1. *Efimova N.S.* Professional'naya bezopasnost' kak pedagogicheskaya problema // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 3. S. 21–31.
2. *Efimova N.S., Subbotina L.Yu.* Psixologiya bezopasnosti cheloveka: monografiya. M.: RXTU im. D.I. Mendeleeva, 2013. 191 s.
3. *Kodzhaspirova G.M.* Pedagogicheskaya antropologiya kak otrasl' znaniya // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2012. № 4. S. 8–20.
4. *Kodzhaspirova G.M.* Slovar' psixologo-pedagogicheskij: Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy'. M.: E'kon-Inform, 2010. 208 s.
5. *Stepanov I.O.* Ocenka urovnya sformirovannosti kachestv lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya pri izuchenii predmeta «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» // Vestnik PGU. № 7. 2009. S. 182–188.

### *N.S. Efimova*

#### **Criteria of Personal Readiness of Future Engineers to Secure Professional Work**

As criteria of personal readiness of future engineers to secure professional work the author identifies motivational and secure professional orientation, professionally important qualities, invariants of professional safety. The author describes methodical research tools and empirically determines indicators that determine the content of criteria.

*Keywords:* safety of professional activity, personal readiness, criteria and indicators.

**И.А. Васильев**

## **С каким настроением потенциальные студенты приходят в университет (Сто семьдесят девять интервью с абитуриентами)**

В статье осуществлен анализ образовательных и социально-профессиональных установок и ориентаций выпускников школ московского и некоторых других регионов России. Социологическая информация была получена с помощью метода проведения фокусированного полустандартизованного интервью. Использование методов контент-анализа и квантификации позволило структурировать полученные результаты и выделить приоритетные ориентации и установки абитуриентов в их взглядах на образование и будущую профессию.

*Ключевые слова:* абитуриенты, статус, престиж, социальное признание, социальное самочувствие.

**К**аждому человеку на его жизненном пути не раз приходится сталкиваться с необходимостью выбора. Одним из сложнейших является выбор профессии. На него может оказывать влияние множество факторов, но факт выбора самой личностью конкретной профессии остается основополагающим. По словам Ф.В.Й. Шеллинга, «вступление в академическую жизнь учащегося юноши есть вместе с тем [его первое совершеннолетие] и его первое освобождение от слепой веры; он должен еще поучиться и поупражняться, чтобы делать самостоятельные суждения» [5: с. 18].

В основную фазу работы Приемной комиссии (июль 2013 г.) одного из вузов гуманитарно-педагогического профиля Департамента образования города Москвы, по согласованию с его руководством, было проведено качественное (по методу сбора информации) социологическое исследование. Целью его выступало изучение социально-профессиональных ориентаций и установок выпускников школ на образовательную и, в перспективе, педагогическую деятельность. В спектр основных задач исследования входило изучение отношения респондентов к конкретному виду образовательной и в дальнейшем профессиональной (в данном случае педагогической) деятельности. В процессе сбора социологической информации, его анализа и синтеза была предпринята попытка определить конкретные факторы, детерминирующие мотивацию респондентов (на позитивном и/или негативном уровне) на включение в данную деятельность. В задачи автора не входил анализ теоретических представлений и исследовательских концептов перехода молодежи от позиций в школьной

системе к социальным статусам взрослого человека. Эти вопросы, с моей точки зрения, довольно подробно и квалифицированно рассмотрены в работах Г.А. Чередниченко и ее коллег (см., например [4]).

В качестве основного метода получения социологической информации был использован метод интервьюирования информантов (абитуриентов). С этой целью была разработана схема проведения и первичной обработки интервью (далее — Схема; см. Приложение 1). Некоторые социологи считают, что «социальный характер интервью может приводить к различного рода смещениям. Смещение может быть связано с вопросами, задаваемыми интервьюером, или тем, как они задаются. Интервьюируемые могут предпочесть не давать искренних ответов. Наконец, смещение может возникать в результате социального взаимодействия между интервьюером и интервьюируемым» [1: с. 171]. Однако подобные «смещения», на мой взгляд, возможны в тех случаях, когда интервью проводится без определенной подготовки, совершенно неопытными интервьюерами, не прошедшими профессионального инструктажа. В нашем случае мы эти моменты постарались исключить.

В ходе исследования было проведено 179 полуструктурированных, фокусированных экспресс-интервью<sup>1</sup>. Информантами, как правило, выступали выпускники школ Москвы и Московской области. Кроме того, ряд интервью был получен от респондентов 2013 года выпуска из образовательных организаций (ОО) других регионов РФ. Выборка носила случайный характер. Базовыми методами вторичной обработки собранной социологической информации были избраны метод контент-анализа и метод квантификации, позволившие структурировать и дифференцировать эту информацию.

По данным, предоставленным информационно-аналитическим отделом Управления организации и информационного сопровождения приема абитуриентов вуза, был проинтервьюирован 1 % из 15 294 абитуриентов, подавших заявление в Приемную комиссию на очную форму обучения. Это составило свыше 12 % от числа зачисленных в него на данную форму обучения (1469 чел.)<sup>2</sup>. Использование качественных методов исследования и качественно-количественных методов обработки данных дает основание высказать предположение, что полученные результаты могут быть приняты за основу дискурса конкретного социального явления. В данном случае — понимания конкретных социальных и социально-психологических ориентаций выпускников школ при выборе определенного или ряда вузов той или иной

---

<sup>1</sup> Интервьюирование проводилось ответственным исполнителем исследования (автором статьи) и студентами-практикантами Института гуманитарных наук ГБОУ ВПО МГПУ, прошедшими в соответствии с программой исследования обязательный инструктаж. Первичная обработка осуществлялась каждым интервьюером самостоятельно согласно Схеме. Вторичная обработка была выполнена ответственным исполнителем НИР.

<sup>2</sup> Автор не утверждает, что получены стопроцентно репрезентативные данные, поскольку настоящее исследование носило скорее пилотный, нежели полевой характер.

специальности в целях повышения своего образовательного уровня. В перспективе понимание факторов, детерминирующих мотивацию выпускников, могло бы позволить вузам проводить более целенаправленную профориентационную работу среди потенциальных абитуриентов в условиях все обостряющейся конкуренции на рынке образовательных услуг. Настоящее исследование можно также рассматривать в качестве подготовительного этапа, предшествующего широкомасштабному социологическому мониторинговому исследованию по профессиональной ориентации старшеклассников и выпускников общеобразовательных школ.

\* \* \*

В процессе интервьюирования было получено и обработано 1943 неформализованных ответа (высказывания) информантов. Из этих ответов в результате контент-анализа был сконструирован спектр проблемно-тематических кластеров (блоков).

В первом кластере сконцентрирована информация о том, на какую специальность (специальности) ориентированы респонденты. Из полученных данных следует, что 94 % проинтервьюированных планировали подать документы на одну специальность, а 6 % — на две и более. При этом, если учесть вопросы, задаваемые абитуриентами интервьюерам при знакомстве, можно сделать вывод, что определенный контингент юношей и девушек не знал, в какие институты, на какие факультеты и специальности в вузе им лучше подать свои заявления. Поэтому они спрашивали совета у интервьюеров. В данном случае, выявляется один из пробелов в профессионально-ориентационной деятельности как общеобразовательных учреждений (ОУ), так и соответствующих управлений (отделов) и учебных подразделений вуза. В результате у старшеклассников и выпускников школ не сформировалось четкого представления о том, какая специальность соответствует их интересам, способностям и дальнейшим жизненным планам. Возможно, информация, размещенная на сайте вуза, не всегда вносила ясность в эти вопросы.

Второй кластер объединяет в себе информацию о том, насколько устойчивы ориентации абитуриентов на профессию «учитель», педагогическую деятельность, работу в сфере образования, или они нацелены в основном на получение высшего образования. Всего лишь 30 % респондентов высказали четкое, определенное желание подать документы на педагогическую специальность и в дальнейшем работать в сфере образования. У 70 % информантов была выявлена твердая установка исключительно на получение высшего образования, что вступает в противоречие с приоритетными задачами вуза по выпуску педагогических кадров для сферы столичного образования. Как и чем обосновывали респонденты свои решения, отвечая на вопросы интервьюеров, смотрите в Приложении 2.

Третий кластер содержит в себе количественные данные о числе абитуриентов, однозначно выразивших желание: а) работать по окончании вуза в сфере образования; б) не определивших до конца свою позицию, и в) высказавших

свое решительное нежелание заниматься педагогической деятельностью. О твердом (устойчивом) желании стать учителем было заявлено в 31 % ответов респондентов.

Не совсем определенное решение («Возможно, буду учителем») прозвучало в 25 % высказываний. Уверенное и, как я могу предполагать, обдуманное решение не работать по окончании вуза в сфере образования учителем было высказано в 44 % ответах информантов.

Причины принятых либо не до конца осознанных решений кроются, на мой взгляд, в том, как характеризуют респонденты социальный статус современного учителя и престижность педагогической деятельности в обществе. О том, что статус высокий (хороший), речь шла лишь в 24 % высказываний абитуриентов. Средние позиции статуса учителя в современном российском социуме были определены в 33 % ответов респондентов. Как низкий, статус педагогов общеобразовательных школ был охарактеризован в 34 % вербально-эмоциональных реакций информантов. И в 9 % — не было высказано определенного мнения. Таким образом, две трети ответов респондентов содержат мнение о недостаточно высоком социальном статусе современного учителя в российском обществе.

Если говорить о престиже, то только в 27 % высказываний выпускников школ утверждалось, что сегодня престижно работать учителем. В 13 % ответов отмечалось, что не очень престижно. Мнение о том, что в современных условиях непрестижно быть учителем школы, прозвучало в 54 % ответов абитуриентов. В общей сложности две трети информантов далеко не позитивно охарактеризовали престижность педагогической деятельности. Причем такие высказывания принадлежали не только тем, кто в будущем не планировал заниматься педагогической (преподавательской) работой, но и тем, кто ориентировался на эту деятельность и на этапе поступления в вуз избрал для себя профессию «учитель» (выдержки из интервью, иллюстрирующие позиции респондентов, представлены в Приложении 3).

Таким образом, если рассматривать вопросы статусности и престижности педагогической деятельностью в контексте теории социального признания (этим вопросам в последние годы уделяют пристальное внимание зарубежные коллеги (см., например [6])), то у нас есть определенные основания констатировать следующий факт. Не только у абитуриентов, не собирающихся заниматься педагогической деятельностью, но и у определенного контингента потенциальных педагогов эта сфера деятельности не вызывает, к сожалению, достойного уважения. Не исключено, что это происходит под влиянием мнений, циркулирующих в семьях, СМИ и социуме в целом. Следовательно, мы можем предположить, что в ближайшее время в эту, не имеющую достойного социального признания, нестатусную и непрестижную сферу деятельности будут вовлечены далеко не лучшие выпускники образовательных учреждений. Такое развитие событий может повлечь за собой снижение качества образования и, как следствие, уровня знаний у последующих поколений учащихся школ. В федеральном докладе Национальной комиссии США еще тридцать лет назад подчеркивалось: «Нация в опасности,

так как образовательные основы нашего общества в настоящее время подтачивает все нарастающая волна посредственности... Если бы не дружественная нам держава предприняла попытку навязать Америке такую посредственную систему образования, которая существует сегодня, мы бы расценили это как акт войны» (цит. по: [2: с. 211]). Трудно не согласиться, что образование — один из важнейших факторов национальной безопасности страны, общества, государства. Школьное образование — базис, основа поступательного, эффективного развития всех отраслей знаний и экономики цивилизованного социума. И от того, кто будет закладывать эти базисные принципы в умы будущих поколений школьников — элитарная когорта выпускников школ, поступивших в педагогические вузы по призванию и получивших в них социально признанную, уважаемую, статусную, престижную профессию, или бывшие троечники, зачисленные в вуз на основе примитивных «егэшных» баллов, — во многом будет зависеть конкурентоспособность и жизнеспособность страны. Кроме того, существует корреляционная зависимость между социальным признанием и социальным самочувствием педагогических кадров. Под данным феноменом отечественные социологи понимают «реально функционирующее проявление общественного (группового) сознания и поведения, в котором отражается эмоционально-комфортная (или дискомфортная) оценка индивидом, социальной группой (социальной общностью) ... уровня удовлетворения социальных потребностей, а также своего положения в социуме в сравнении с положением и оценками других индивидов, социальных групп, социальных общностей. <...> Социальное самочувствие — это социальное состояние субъектов деятельности, которое определяет их социальный статус и престиж» [3: с. 5, 7]. Полагаю, что социальное самочувствие определенного контингента представителей педагогической общности в наше время во многом зависит от уровня не только морального, но и материального общественного признания.

Молодые информанты считают, что одной из определяющих причин невысокого статуса педагогической деятельности, непрестижности профессии «учитель» на сегодняшний день является низкая оплата труда. При ответе на вопрос «Что необходимо предпринять для повышения статуса, престижа педагогов и их деятельности?», в 32 % предложений респондентов говорилось о повышении заработной платы учителям. О формировании в государстве и обществе, в СМИ и семье позитивного отношения к учителям ОУ, об уважительном отношении к их деятельности отмечалось в 28 % ответах интервьюируемых. О том, что в решении данного вопроса *«многое зависит от самих педагогов, их квалификации, от того, как они себя позиционируют в классе»*, речь шла в 15 % высказываний.

Определенная доля ответов абитуриентов (11 %) затрагивала вопросы улучшения состояния школ (оснащение современным оборудованием), условий труда учителей, их социальной защиты и т. п. Фактически такая же доля высказываний содержала предложения об изменении отношения учащихся к педагогу и педагогической деятельности. Характеризуя далеко не с позитивных позиций поведение учащихся в школе, их отношение к учителям, выпускники 2013 года, на первый взгляд, отстраненно, а в то же время вполне определенно характеризовали свое отношение и к учебно-воспитательному процессу в школах, и к педагогам. Все эти

позиции следовало бы отнести к факторам, как правило, негативно сказывающимся на выборе выпускниками ОО своих дальнейших образовательных и социально-профессиональных траекторий. Развернутые ответы респондентов смотрите в Приложении 4.

Отвечая на вопрос интервьюера, какие качества должны быть присущи современному учителю современной школы, абитуриенты в первую очередь выделили профессиональные характеристики (59 % от общего числа ответов на данный вопрос).

В анкетном опросе, который проводился параллельно с интервьюированием, по мнению респондентов, у учителей в спектре значимых профессиональных качеств должны преобладать такие, как *умение и желание правильно рассказать и понятно истолковать свою мысль; интересно преподавать; всесторонне, объективно осветить проблемы государства, историю страны, чтобы было доверие к его словам; быть реалистом* (11 % от общего числа названных качеств данной группы); *ответственность* (11 %); *уважение к личности ученика; общение на равных с учениками; умение найти к ним подход* (11 %); *понимание людей, учеников* (8 %); *любовь к детям, ученикам* (8 %); *объективность, справедливость, непредвзятость* (7 %); *профессиональная подготовленность, компетентность, знания, образованность, креативность* (6 %); *любовь к своей профессии, к своему предмету* (4 %)».

Вторую позицию в этом спектре по результатам и анкетирования, и интервьюирования заняли социально-психологические качества (32 %). Говоря о них, выпускники общеобразовательных школ Московской области и других регионов чаще всего упоминали следующие: *твердость характера, упорство* (19 %); *терпеливость, терпение* (14 %); *доброта, душевность* (12 %). Для сравнения: у старшеклассников школ московского мегаполиса в данном блоке качеств на первом месте оказались *доброта, доброжелательность* (33 %), а последующие ступени заняли *уверенность в своей позиции, твердость* (14 %); *тактичность, порядочность, умение не навязывать свое мнение* (14 %); *терпимость (терпение) к представителям других наций и религий* (13 %); *выдержка, спокойствие, сдержанность, стойкость* (12 %).

На третьей позиции в обоих случаях оказались качества общегражданского (общесоциального) характера (*честность, порядочность, толерантность*) — 9 %. Следует подчеркнуть, что данная классификация носит относительный, условный характер, поскольку некоторые качества, включенные в один из блоков, могли бы претендовать на место и в другом.

Во многих ответах молодых информантов (59 %) утверждался факт, что названные качества были присущи большинству педагогов школы, которую они окончили. О том, что перечисленные качества были свойственны половине учителей, говорилось в 14 % ответов.

Однако в четверти ответов выпускников общеобразовательных школ обращалось внимание на то, что названные ими качества были свойственны менее чем половине педагогов или отсутствовали у них вовсе.

\* \* \*

Информация, полученная в ходе социологического исследования, позволяет сделать следующие выводы:

- имеются пробелы в профессионально-ориентационной деятельности как ОО, так и соответствующих управлений (отделов) и учебных подразделений вуза. Определенный контингент выпускников школ не сформировал для себя твердого (устойчивого) представления о том, какая специальность соответствует их интересам, способностям и дальнейшим жизненным планам.

В целях изменения сложившейся ситуации и привлечения большего числа абитуриентов на внебюджетную форму обучения, в первую очередь по педагогическим специальностям, следует активизировать профориентационную деятельность структурных подразделений вуза, отвечающих за данное направление, и в особенности представителей институтов педагогического профиля из числа профессорско-преподавательского состава. Профориентационная работа (и/или работа по «рекрутированию» абитуриентов) должна проводиться во всех 11 учебных округах Москвы. Для решения данной задачи структурным учебным подразделениям вуза, их руководителям либо заместителям руководителей следовало бы подумать о разработке плана посещения ОУ этих округов с обзорными лекциями для выпускников. Целесообразно провести ревизию сайтов конкретных учебных подразделений вуза с тем, чтобы обновить их и/или дополнить новой достоверной (объективной) информацией об институте (факультете). Эту информацию можно было бы сопроводить яркими иллюстрациями о вузе в целом, жизни студентов конкретных учебных подразделений;

- статус педагога и престиж его деятельности находятся, к сожалению, далеко не на подобающем им уровне.

В этой связи было бы тактически и стратегически верным сориентировать профессорско-преподавательские кадры учебных подразделений педагогического профиля на формирование у будущих педагогов конкретных компетенций и качеств, наиболее востребованных основными акторами образовательных отношений. Это способствовало бы повышению статуса учителя в обществе и престижа профессии «учитель».

С целью именно адресной и целенаправленной подготовки педагогов новой формации необходимо систематически проводить мониторинговые социологические исследования, направленные на изучение их социально-профессиональных ориентаций и установок;

- не все абитуриенты на этапе поступления в вуз достаточно четко представляют, по каким педагогическим или иным специальностям они бы хотели получить высшее образование.

В целях повышения эффективности, совершенствования работы с абитуриентами в период проведения приемной кампании, во-первых, имело бы смысл направить для работы в этих комиссиях представителей из числа ППС, в первую очередь учебных подразделений педагогического профиля. Во-вторых, проводить



в московских школах ежегодный мониторинг социально-профессиональных и образовательных установок и ориентаций потенциальных абитуриентов, что позволило бы усовершенствовать профессионально-ориентационную работу с ними и в период обучения в ОО, и в вузе. В этом плане, быть может, есть смысл продумать систему символов, которые могли бы отражать основные цели поступления в вуз, позитивные и/или негативные установки на будущую педагогическую деятельность. Такая информация могла бы быть зафиксирована в специально разработанных для этих целей формах, хранилась бы в личных делах зачисленных в вуз студентов, и в дальнейшем могла бы анализироваться и учитываться преподавателями при профессионально-ориентационной работе с ними.

В результате трансформационных процессов в современном социуме изменились и требования к качеству образования, объему и содержанию знаний. Изменились и сами субъекты, и объекты образовательной деятельности. Все это нельзя не учитывать.

Безопасность общества, его социально-экономическое развитие, социокультурное процветание, социально-психологический климат в нем через несколько лет в основном будет зависеть от всесторонней подготовленности сегодняшних школьников и студентов, от того, правильно ли они выбрали жизненную траекторию своего образовательного развития.

## Приложение 1

### СХЕМА ПРОВЕДЕНИЯ И ПЕРВИЧНОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ ИНТЕРВЬЮ С АБИТУРИЕНТАМИ

«Добрый день, наш университет проводит социологическое исследование среди абитуриентов, подающих документы в вуз. Не могли бы вы уделить мне время и ответить на ряд вопросов.

1. Скажите, пожалуйста, в каком учебном (административном) округе вы учились? Если респондент идет на контакт, то вы вправе задать ему следующий вопрос.
2. Простите, как вас зовут? Узнав имя, вы в дальнейшем обращаетесь к респонденту по имени.
3. На какую специальность вы подаете документы?
4. Вы поступаете в университет для того, чтобы...
5. Скажите, после окончания вуза (если бы вам предложили) вы пошли бы работать учителем в школу?
6. Престижно ли сегодня быть учителем школы? Если информант говорит, что не престижно, следует задать вопрос 7.
7. Что необходимо предпринять (в государстве, обществе, системе образования), чтобы повысить престижность профессии «учитель»?
8. Каков, на ваш взгляд, статус учительской профессии в современном российском обществе? (См.: вопрос № 6.)
9. Что необходимо предпринять для повышения статуса педагога школы? (См.: вопрос № 7.)
10. С вашей точки зрения, какими основными качествами должен обладать современный учитель современной школы?

11. Эти качества были присущи учителям школы, в которой вы учились? Какой части из них? (Единицам? Меньшинству? Примерно половине? Многим? Абсолютному большинству?)

12. У ваших сверстников (одноклассников, выпускников школ) какие профессии сегодня считаются наиболее престижными?

Благодарю вас за ответы. Вы нам очень помогли. Если у вас ко мне есть вопросы, то я готов(а) на них ответить.

Спасибо, желаю удачи».

Каждый интервьюер в период прохождения социологической практики может проводить в день не менее 5 (пяти) и не более десяти (10) сфокусированных экспресс-интервью.

Обработку интервью следует осуществлять в день их проведения по следующему образцу:

### *Интервью № ...*

(Информант) Анастасия. ВАО

(дата проведения) 24.06.2013

(время проведения) 11:45 – 12:00

«Поступаю на специальность “Биология”».

Хочу получить хорошую профессию. Быть учителем — моя мечта с детства.

Профессия учителя сейчас не так престижна, как раньше. Современные дети жестоки...

Необходимо поднять зарплату учителям, обеспечить льготами (социальное обеспечение). Надо чтобы у учителя была уверенность в будущем; чтобы он знал, что будет обеспечен работой.

И сейчас не нужно бояться идти в учителя — профессия хорошая, неплохая...

У учителя должны быть следующие качества; терпение, любовь к тому предмету, который он преподает, творчество (креативность) в работе.

Сегодня у молодежи престижны профессии: экономист, юрист, лингвист».

(Интервьюер) И.В. Петров

(время обработки) 14:25 – 14:40

Обработанные интервью следует ежедневно направлять руководителю НИР на электронный адрес: [via0707@mail.ru](mailto:via0707@mail.ru).

## Приложение 2

### ОТВЕТЫ АБИТУРИЕНТОВ НА ВОПРОСЫ:

«На какую специальность вы подаете документы?»,

«Вы поступаете в университет для того, чтобы...?»,

«Пошли бы вы работать учителем в школу после окончания вуза?»

«Поступаю на специальность — “Биология”. Хочу получить хорошую профессию. Быть учителем — моя мечта с детства» (интервью № 4).

«Поступаю на дефектологическое дошкольное образование (дошкольный психолог) и в ПИФКиС (Педагогический институт физической культуры и спорта), чтобы поступить, отучиться, пойти работать» (интервью № 13).

«Иду в ПИФКиС, чтобы помогать детям. Решила идти в педвуз в начале 11 класса. Не было профориентации в школе по педагогике» (интервью № 14).

«Подаю на филолога и дизайнера, чтобы получить образование, знания, позволяющие работать. Планирую работать дизайнером либо учителем русского языка и литературы. Но предпочтительнее дизайнером» (интервью № 15).

«Иду на отделение ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности), чтобы затем пойти работать в МЧС. Иду в вуз для новых знакомств, для получения высшего образования» (интервью № 19).

«Хочу выучиться на филолога и в дальнейшем заниматься воспитанием своих детей. Не уверена, что буду учителем» (интервью № 22).

«Документы подаю в ИМиИ (Институт математики и информатики) и на психологический факультет. Чтобы учиться, не очень важно на кого» (интервью № 32).

«Хочу стать дефектологом. Чтобы получить профессию, знания, чтобы помогать детям. По окончании планирую работать в частной школе или частной клинике» (интервью № 37).

«Подаю в ИГН, чтобы учиться. Учителем пойду работать только, если больше некуда будет пойти. А так — боюсь поубивать всех детей...» (интервью № 39).

«Сдаю документы на учителя начальных классов и иняз... чтобы поступить. Я хотела работать педагогом» (интервью № 40).

«Поступаю на зарубежную филологию. Но учителем не рискну быть» (интервью № 47).

«Подаю документы в ПИФКиС. Учителем не пойду работать. Стану тренером — нравится свой баскетбол» (интервью № 49).

«Иду в ИГН на филологическое отделение. Чтобы поступить, учиться, получить высшее образование, стать специалистом — учителем» (интервью № 56).

«Сдаю документы на учителя начальных классов со знанием иностранного языка, а также на биологию, иняз, социологию. Целенаправленно хочу быть учителем» (интервью № 66).

«Поступаю на отделение истории. Для становления, может быть, и поработаю учителем. Но плохо вижу себя в этой роли. Хотел бы поработать на поприще науки и преподавать в вузе» (интервью № 67).

«Поступаю на специальность “Дизайн и технологии”. Хочу получить высшее образование. Я не хочу быть учителем. Мне не нравится эта профессия» (интервью № 82).

«Поступаю на специальность “Юриспруденция”. Я хочу быть адвокатом. Никогда не буду учителем» (интервью № 86).

«Я еще не знаю, на какую специальность подать документы. Я бы не хотел быть учителем» (интервью № 91).

«Поступаю на специальность “История”. Хочу получить высшее образование. Я хочу быть учителем...» (интервью № 106).

«Поступаю на филологию. Не хочу быть учителем, так как не нахожу эту профессию интересной» (интервью № 120).

«Я хочу стать учителем русского языка и литературы» (интервью № 141).

«Я поступаю на специальность “История”. Я хотел бы работать учителем» (интервью № 154).

«Я поступаю на специальность “Педагогическое образование”. Быть учителем — мечта всей моей жизни...» (интервью № 177).

### Приложение 3

#### **ИНФОРМАНТЫ О СТАТУСЕ ПРОФЕССИИ «УЧИТЕЛЬ» И ПРЕСТИЖЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

«Считаю, что статус профессии “учитель” в обществе хороший. Профессия учителя престижна» (интервью № 1).

«Не очень высокий статус учителя в нашем обществе. Профессия учителя не престижна. Зарплата не дает престижности...» (интервью № 2).

«В обществе снисходительное отношение к профессии учителя. Считают ее не очень престижной и что только человек с непонятной психикой может пойти работать учителем» (интервью № 5).

«Средний статус в обществе профессии “учитель”. Быть учителем непрестижно, непрестижная профессия и ничего тут не поделаешь» (интервью № 12).

«Статус учителя незначительный. Плохо в обществе относятся к учителю» (интервью № 15).

«Престиж учителя ниже среднего, это связано с низкой зарплатой» (интервью № 18).

«В обществе хорошо относятся к профессии “учитель”. Учителем быть престижно. И все же надо повышать престиж педагогического труда» (интервью № 21).

«Не очень статусная, не самая популярная профессия. Многие меня отговаривали идти в педвуз — родители, родственники, — мол, очень тяжело работать педагогом. Мне быть учителем престижно» (интервью № 26).

«Статус профессии средний. Сегодня работа учителя непопулярная (непрестижная). Причины кроются в социальных факторах, деградации населения, проблемах воспитания молодежи» (интервью № 27).

«Средний статус у учителя, а по зарплате — низкий. У нас смотрят с сочувствием на учителей и врачей... учителем быть не очень престижно» (интервью № 44).

«Учителем быть престижно, но это особый пласт людей. Статус высокий» (интервью № 47).

«Неблагодарная, тяжелая, не дающая развития работа — так считает мое окружение. Я не согласна. Надеюсь, будет лучше» (интервью № 56).

«Быть учителем престижно, даже очень. Статус учителя в обществе выше среднего» (интервью № 60).

«Я очень бы хотел быть учителем, потому что это престижно. У данной профессии высокий статус» (интервью № 76).

«Я бы не хотела быть учителем. Я считаю, что это не престижно, учителя много перерабатывают, а им недоплачивают. Статус этой профессии в России средний...» (интервью № 79).

«Я считаю, что профессия «учитель» совсем не престижна. Статус у данной профессии низкий...» (интервью № 96).

«Я бы хотел стать учителем. Это достаточно престижно сегодня. В наше время статус у преподавателей высокий» (интервью № 103).

«Я бы не хотела становиться учителем. Не считаю, что данная профессия престижна в наши дни. Статус у этой специальности средний...» (интервью № 108).

«В наше время эта профессия совершенно непрестижна...» (интервью № 111).

«После вуза, думаю пойти работать учителем. Полагаю, сегодня это престижная профессия...» (интервью № 114).

«Учителем работать не пойду. Профессия сегодня обесценена» (интервью № 118).

«Учителем пойду работать только в самом крайнем случае. Сегодня это профессия совсем не престижна» (интервью № 133).

«Никогда не думала о том, чтобы стать учителем, так как считаю профессию не престижной и низкооплачиваемой» (интервью № 146).

«Моя мечта — быть учителем. Тем не менее профессия не столь престижна» (интервью № 152).

«Я хотел бы работать учителем и считаю престижной эту профессию. Статус учителя в обществе довольно высокий» (интервью № 154).

«Учителем быть почетно, но зарплата небольшая, поэтому для общества в целом быть учителем непрестижно» (интервью № 155).

«Эта профессия престижна, но только для обучающихся в педагогическом вузе. Она одна из основных профессий, без которых не может существовать общество. Наравне можно поставить врачей. Только учителя спасают разум, а не тело» (интервью № 160).

«Престижность профессии “учитель” невысока. Считаю, что статус также низкий, будто человек не смог больше нигде найти себя» (интервью № 174).

«К сожалению, учителем сейчас быть непрестижно, ведь многие идут в педагогический вуз только ради корочки о высшем образовании. Престиж будет расти и изменяться вместе с зарплатами и целями, которыми школы задаются, выпуская учеников» (интервью № 178).

«Я хочу работать учителем... Считаю, что эта профессия всегда будет престижна и востребована (так же как и врач, например). Думаю, что статус учительской профессии в современном обществе значительно возрастает» (интервью № 179).

## Приложение 4

**РАЗВЕРНУТЫЕ МНЕНИЯ ИНФОРМАНТОВ ПРИ ОТВЕТЕ НА ВОПРОС:  
«Что необходимо предпринять для повышения статуса, престижа педагогов  
и их деятельности?»**

«Нужно признание в обществе. Кажется, Петр Первый говорил, что учителя прокормят деревню — при нем было уважение к учителю» (интервью № 2).

«Надо учителю дать возможность выдвигать свои идеи по поводу образования, предоставить возможность для большего творчества, чтобы повысить его статус и престижность профессии» (интервью № 3).

«Необходимо поднять зарплату учителям, обеспечить льготами (социальное обеспечение). Надо чтобы у учителя была уверенность в будущем; чтобы он знал, что будет обеспечен работой». Интервью № 4.

«Для повышения престижа учительской профессии следует создать более приемлемые условия для работы. Воспитывать в семье уважительное отношение» (интервью № 10).

«Плохо в обществе относятся к учителю. В СМИ надо показывать труд, работу, результаты труда учителя» (интервью № 15).

«Государство должно создать престиж профессии учитель. Для этого нужно предоставлять льготы молодым специалистам, поставлять современное оборудование в классы, школы, повышать зарплаты учителям — от этого повышается и престиж» (интервью № 16).

«Чтобы поднять статус, надо повысить учителям зарплаты. Нужно учительский труд вывести из сферы обслуживания и престижность этой профессии повысится. Образование — не сфера услуг» (интервью № 19).

«Повысить статус учителя, сделать его профессию престижной — это задача правительства: давать субсидии учителям, повышать з/п, пропагандировать уважительное отношение к учителям в семье по ТВ» (интервью № 23).

«Необходимо показывать значимость профессии педагога. В школе необходимо именно мужское воспитание. Нужно иметь сильный характер, чтобы идти в педагогику. Профессия эта достойна уважения» (интервью № 30).

«Чтобы повысить статус и престиж профессии государство и правительство должно больше внимания уделять школам, оказывать материальную помощь. Поменьше выпускать идиотских указов, к примеру, о переименовании школ в образовательные организации» (интервью № 39).

«Для повышения статуса, наверное, учитель должен быть активным, уметь показать себя» (интервью № 54).

«Статус надо поднимать за счет повышения уровня общего развития, уровня знаний. Школа — искусственная модель жизни. Она не готовит к будущей жизни» (интервью № 60).

«Необходимо повышение зарплаты, улучшение состояния школ; изменение отношения администрации к учителям» (интервью № 64).

«Зачастую к профессии учитель относятся даже с юмором. Что-либо изменить? — бесполезно... Сейчас дети такие. Я потомственный педагог... Как повысить статус? Многие идет от семьи: учитель преподносится как объект для насмешек. Сами учителя должны завоевывать уважение учеников и родителей» (интервью № 65).

«Для повышения престижа необходимо повысить качество подготовки учителей; улучшить финансирование вузов; вырабатывать у учеников уважение к учителю. И учитель должен заслуживать это уважение» (интервью № 67).

«Что нужно сделать, чтобы повысить статус? Конечно, увеличить заработную плату учителям, а также провести реформы в сфере образования» (интервью № 102).

«Думаю, что престижность профессии во многом зависит от школы, в вы которой работаете. Для повышения статуса и престижности необходимо проводить регулярные тренинги, занятия по повышению квалификации» (интервью № 145).

«Думаю, что профессия учителя немного устарела и заостенела, поэтому нужно привнести что-то новое в разработку программ для них. Лучший вариант — более жесткий и тщательный отбор на эту должность. Итог: молодые и оригинальные кадры, чего так не хватает» (интервью № 148).

«Для повышения статуса необходимо изменить требования к самим педагогам, так как сейчас некоторые работают без педагогического образования» (интервью № 150).

«Чтобы поднять статус профессии, государству необходимо пересмотреть всю систему образования, так как оно заинтересовано в выпуске рабочего класса, а не самостоятельных личностей» (интервью № 178).

### *Литература*

1. *Аберкромби Н.* Социологический словарь: пер. с англ. / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер; под ред. С.А. Ерофеева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЗАО «Изд-во «Экономика», 2004. 620 с.
2. *Бессонов Б.Н.* Гуманизм и духовное развитие общества. М.: Изд-во РАГС, 2006. 276 с.
3. *Засыпкин В.П., Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А.* Социальное самочувствие учителя как социологическая проблема // *Социология образования*. 2013. № 11. С. 4–26.
4. *Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // *Социологический журнал*. 2013. № 3. С. 53–74.
5. *Шеллинг Ф.В.Й. фон.* Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. И. Фокина. СПб.: ИД «Мирь», 2009. LXXXVIII + 352 с.
6. *King A.* Recognising adulthood? Young adults' accomplishment of their age identities // *Sociology*. L., 2012. Vol. 47. № 1. P. 109–125.

### *Literatura*

1. *Aberkrombi N.* Sociologičeskij slovar': per. s angl. /N. Aberkrombi, S. Xill, B.S. Turner; pod red. S.A. Erofeeva. 2-e izd., pererab. i dop. M.: ZAO «Izd-vo «E'konomika, 2004. 620 s.
2. *Bessonov B.N.* Gumanizm i duxovnoe razvitie obshhestva. M.: Izd-vo RAGS, 2006. 276 s.
3. *Zasy'pkin V.P., Zborovskij G.E., Shuklina E.A.* Social'noe samochuvstvie uchitel'stva kak sociologičeskaya problema // *Sociologiya obrazovaniya*. 2013. № 11. S. 4–26.

4. *Cherednichenko G.A.* Obrazovatel'ny'e i professional'ny'e traektorii molodezhi: issledovatel'skie koncepty' // Sociologicheskij zhurnal. 2013. № 3. S. 53–74.

5. *Shelling F.V.J. fon.* Lekcii o metode universitetskogo obrazovaniya / Per. s nem., vstup. st., primech. I. Fokina. SPb.: ID «Mip»», 2009. LXXXVIII + 352 s.

6. *King A.* Recognising adulthood? Young adults' accomplishment of their age identities // Sociology. L., 2012. Vol. 47. № 1. P. 109–125.

*I.A. Vasilyev*

**With What Mood Potential Students Come to University  
(One Hundred and Seventy Nine Interviews with Entrants)**

In article the analysis of educational and social and professional directions and orientations of graduates of schools of Moscow and some other regions of Russia is carried out. The sociological information has been received by means of a method of carrying out of focused semi-standardized interview. Use of methods of a content-analysis and quantification has allowed to structure the received results and to allocate priority orientations and directions of entrants in their views on education and future profession.

*Keywords:* entrants; the status; prestige; social recognition; social state of health.





**А.М. Двойнин**

## **Вера как феномен сознания: к постановке проблемы<sup>1</sup>**

В статье ставится проблема веры как феномена сознания. Отмечая сходство феноменологии веры и сознания, автор полагает, что существует две разные по своей психологической природе группы феноменов, обозначаемых термином «вера»: первая группа феноменов связана с когнитивными операциями установления истинности некой информации; вторая группа феноменов — это феномены глубокой личностной убежденности в чем-либо. Обосновывается приложимость концепции А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева для анализа психологической природы феномена веры.

*Ключевые слова:* вера; сознание; отношение; верификационный механизм сознания; персональный миф.

**П**роблема сознания — одна из старейших в научной психологии и до сих пор не потерявшая своей актуальности. Достижения современной психологии вкупе с неоднозначностью решений данной проблемы заново ставят перед исследователями вопросы о природе, сущности и механизме сознания, о его структуре и психологических функциях.

Сознание является одной из сущностных характеристик психики человека и одним из самых парадоксальных психических явлений. За многие годы исследований в области сознания психологией накоплено такое многообразие материалов, которое, вслед за Г.В. Акоповым, можно охарактеризовать не иначе, как «структурированный хаос» [1: с. 6]. Большое разнообразие взглядов на природу, строение и динамику сознания трудно поддается обобщению. Не ставя перед собой подобную задачу, в данной статье мы будем отталкиваться от отечественной научной традиции в понимании такого явления, как сознание.

В наиболее общем понимании сознание есть способность человека выходить за пределы собственного существования, отдавать отчет о своем отношении к миру, подчинять свою жизнь обязанностям и нести ответственность за содеянное, способность ставить задачи и изменять мир, способность к рефлексии,

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 12-06-31109).

направленной на окружающий мир и собственную жизнь [18]. В своем конкретно-психологическом воплощении эта «способность» есть «открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [12: с. 166]. Некоторые исследователи отождествляют сознание с «Я» [17; 23].

С одной стороны, обращает на себя внимание тот факт, что исследователи при анализе различных аспектов сознания (природы, свойств, функций, структуры и пр.) не включают в сферу своего рассмотрения такой феномен, как вера. Вера как феномен психики вообще как бы «не замечается» психологами при изучении сознания, причиной чего отчасти является слабая разработанность в психологии проблемы веры и вообще редкость употребления данного термина. С другой стороны, многие ученые, занимающиеся исследованием веры, относят ее к феноменам сознания [5; 10; 19]. При этом они не «встраивают» результаты собственных концептуальных разработок веры в существующий в психологии корпус знаний о сознании. Преодоление данного разрыва способно задать новое поле для психологических исследований.

Постановка проблемы веры в соотношении с сознанием определяется сходством приписываемой им феноменологии. Многие психические факты могут быть интерпретированы как феноменальные проявления веры или сознания, а ряд психических эффектов — объясняться действием этих психических «функций». Например, в философии в рамках доминирующего гносеологического подхода вера всегда рассматривается в соотношении со знанием с точки зрения обоснованности и достоверности принятия/признания тех или иных утверждений в качестве истинных [9; 13; 22]. При этом процесс приобретения знания, установление истинности приписывается и сознанию. Например, А.И. Бреннер рассматривает сознание в качестве «со-знания» двух видов: 1 — знание содержания психических процессов и состояний, 2 — знание их отнесенности к себе [7]. В рамках когнитивного подхода в психологии сознанию приписывается проверка истинности гипотез об окружающем мире, обнаружение ошибок и их редактирование [2; 3; 21]. Еще одним примером сходства феноменологии веры и сознания является так называемое субъективное «чувство реальности». Б.С. Братусь, описывая действие веры в будущее, отмечает, что механизмом веры поддерживается и эмоционально притягивается образ, существование которого лишь возможно, но который через свою наглядно-чувственную представленность сознанию не реализованное в действительности делает субъективно реальным, осязаемым, недостижимое — достижимым [6]. В свою очередь В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, анализируя выделяемую В.П. Зинченко [8] *чувственную ткань образа* в строении сознания, пишут, что она есть «обобщенное наименование для различных перцептивных категорий (пространство, движение, цвет, форма и т. д.), из которых строится образ... Чувственная ткань образа в сознании объективно выражается в безотчетном переживании человеком “чувства реальности”» [20: с. 190].

Подобная контаминация психических фактов не является следствием простой путаницы терминов, а есть следствие неопределенности той *психической реальности*, которая соответствует понятиям веры и сознания.

Анализируя психологические факты, так или иначе понимаемые как феномены веры, мы пришли к заключению, что термином «вера» обозначаются *две группы психологических феноменов*, которые при всем своем внешнем сходстве с эмпирической точки зрения, с теоретической позиции, следует рассматривать как различные по своей психологической природе.

**1. Первая группа феноменов, традиционно обозначаемых как «вера», связана с когнитивными операциями установления истинности некой информации.** Например, когда преподаватель сообщает студентам некоторую информацию, которую студентам предстоит усвоить как истину. Часто в рамках теоретического анализа подобных феноменов психологи-исследователи оперируют антиномией «знание – вера», которая практически в неизменном виде заимствуется из гносеологии. В рамках гносеологического понимания веры (заложенного Платоном и развитого И. Кантом и мн. др.) сама вера определяется как признание истинности чего-либо при достаточном субъективном основании, и недостаточном, объективном. Знание же трактуется как признание истинности чего-либо при достаточном и субъективном, и объективном основаниях. Однако эталоны того, что считать «достаточным объективным основанием», а также сами критерии истинности меняются в разные времена и в разных когнитивных системах. Получается, что и знание, и вера в таком случае психологически идентичны, меняется лишь статус информации и акта ее «усвоения». Очевидно, что подобная гносеологическая трактовка веры в противопоставлении ее знанию при психологическом исследовании неприемлема.

**2. Вторая группа феноменов, обозначаемых как «вера», — это феномены глубокой личностной убежденности в чем-либо.** Например, вера в идеи коммунизма, вера в собственные силы при стремлении добиться поставленной цели, вера в высшую справедливость или вера в победу футбольной команды. Здесь главным признаком веры выступает смысловая вовлеченность человека — то, насколько предмет его веры наполняет его жизнь смыслом. Такая вера базируется на личностных основаниях и не зависит от какой-либо аргументации или контраргументации.

С позиции данного видения попробуем теперь взглянуть на проблему сознания. Установление истинности некой информации (как феномен веры), по существу, есть некий *когнитивный процесс* (или набор операций), осуществляемый психикой в познавательных ситуациях. Этот процесс как бы проверяет информацию на противоречивость, согласованность, обоснованность и т. д. Мы считаем, что данный процесс отличен от процесса мышления, который «включается» в проблемной ситуации и предполагает вывод неизвестного из исходных посылок, решение поставленной задачи, исходя из наличных условий. В ситуации, когда мы получаем некую информацию о действительности, например когда нам сообщают, что Лев Толстой был писателем, нам не требуется мыслительного акта

для принятия этой информации в качестве истинной. Однако если нам сообщат, что Лев Толстой был инопланетянином, мы *усомнимся* в истинности данной информации. Другими словами, *некий психический процесс (механизм)*, осуществив обработку информации в двух описанных случаях, во втором случае счел информацию *маловероятной* (или невероятной вообще) в соответствии с имеющимся у человека знанием, личным опытом и пр. При этом данный процесс не является неким действием человека, требующим волевых усилий и сознательного контроля, он протекает как бы «автоматически» и лишь в случае несоответствия получаемой информации имеющемуся знанию и опыту человека сигнализирует о ее *сомнительности*. По сути, описываемый процесс (механизм) есть когнитивная фильтрация информации, и можно предположить, что осуществляет ее наше сознание.

Казалось бы, описанный нами когнитивный процесс фильтрации информации может быть выражен в так называемой когнитивной функции сознания, выделяемой разными исследователями [4; 16 и др.], однако данная функция только в самом *общем* смысле констатирует, что посредством сознания осуществляется накопление знания, и не раскрывает сам конкретный механизм этой «работы» сознания.

В.М. Аллахвердов предложил следующий вариант ответа на вопрос о механизме работы сознания с позиции когнитивного подхода. С его точки зрения, если использовать при объяснении явлений применяемую в естественных науках редукцию сложного к простому, то сознание можно рассматривать как некий логический аппарат принятия решений, составления гипотез об окружающем мире и их проверки [3]. Сам механизм работы сознания при этом не осознается, он осуществляется автоматически; осознание — это *продукт* работы данного механизма.

Если принять данную гипотезу, то тогда становится возможным отнести феномен веры (в смысле некоего когнитивного процесса по установлению истинности информации) к данному механизму, который мы определяем как *верификационный механизм сознания*<sup>2</sup>. Следует заметить, что в данном случае вера не есть нечто рядоположенное *знанию*. Знание как объективированная и структурированная в системе значений информация о действительности не предполагает в качестве существенного признака *принадлежность субъекту*. Вера же всегда присуща субъекту; бессубъектной веры нет. Объективация веры, ее выражение в знаках (вербальных или невербальных) в содержательном плане есть *верование*, а в формальном плане — *символ* веры. С психологической точки зрения, знание субъекта в указанном смысле есть *структура* (как совокупность информационных связей), задаваемая сознанием, вера — *механизм* образования и конструирования знания субъекта. Эти явления различны по своей психологической природе.

<sup>2</sup> В строго теоретическом смысле вера как *психическая реальность* в данном случае не существует, а существует верификационный механизм сознания. «Вера здесь может быть только *обозначением* этой реальности.

При этом часть конструируемого знания становится частью *субъективно-го образа* действительности, который строится верификационным механизмом сознания. Этот образ не есть нечто *оторванное* от самой действительности, как, например, перцептивный образ книги не есть сама книга. Он есть *форма бытия* действительности — *субъективная действительность* — жизненное пространство, мир, в котором субъект живет<sup>3</sup>. Это та действительность, которая представляется для субъекта *очевидной*, такой, *какая она есть сама по себе*.

При этом отметим, что для конструирования субъективной действительности недостаточно только знания как системы значений, необходима *личная причастность* субъекта к действительности в форме *смысловых образований*. Здесь мы подходим к рассмотрению второй группы феноменов, обозначаемых как вера, — феноменов глубокой личностной убежденности в чем-либо.

Поскольку ключевой характеристикой этой группы феноменов является *смысловая вовлеченность* субъекта в действительность, в этом случае вера представляется особым ***внутренним отношением человека к миру***.

В отечественной психологии понятие отношения наиболее полно разработано в концепции А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева. Данная концепция позволяет адекватно выразить психологическую природу феномена веры. Психическое отношение человека к действительности, пишет В.Н. Мясищев, это «сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности» [15: с. 51]. По словам Д.А. Леонтьева, «отношения характеризуют как раз тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди и их классы» [11: с. 41]. Психические отношения человека представляют собой «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [15: с. 15].

Отношение является, по мнению К.К. Платонова, одним из атрибутов сознания [16], В.Н. Мясищев называет сознание единством отражения и отношения [15]. В данном контексте вера как отношение выступает в качестве некой особой связи человека с действительностью в общей структуре сознания. Это уже не когнитивный механизм, а устойчивое психическое образование в форме *отношения*, которое задает *модус бытия человека в мире*. Если вера как верификационный механизм сознания конструирует субъективную действительность, то вера как внутреннее отношение делает эту действительность *персональным мифом* человека. А.Ф. Лосев утверждает, что миф — это не идеальное бытие, а жизненно ощущаемая и творимая вещественная реальность [14]. Персональный миф человека как его пространство жизнедеятельности есть определенным образом индивидуально познаваемая действительность, наполненная личностными смыслами и ценностями, представляющая в психологическом и экзистенциальном планах «точку опоры» для человека, служащая основанием всех его действий.

<sup>3</sup> Точнее можно сказать «субъектифицированная действительность» — действительность, являющаяся «своей» для субъекта. В данном случае действительность рассматривается не в плоскости «внешняя – внутренняя», а в плоскости «своя – чужая».

Опора на концепцию А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева определяет свойства любых отношений человека, в том числе и веры, как *целостность, предметность, интегральность, системность, личностный характер* и др.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что сходство феноменологии веры и сознания, неопределенность границ между ними, а также спекулятивное отнесение многими исследователями веры к феноменам сознания — все это делает правомерной заявленную постановку проблемы. Постановка проблемы веры как феномена сознания становится возможной, благодаря выделению двух групп психологических феноменов, традиционно обозначаемых термином «вера», которые с теоретической позиции следует рассматривать как различные по своей психологической природе. Заявленные гипотетические положения относительно: 1 — верификационного механизма сознания, лежащего в основе первой группы феноменов; 2 — психологической природы веры как отношения, объясняющей вторую группу феноменов, — могут являться теоретическим основанием дальнейших психологических исследований веры.

### *Литература*

1. *Акопов Г.В.* Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: ИП РАН, 2010. 272 с.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб.: Изд-во ДНК, 2000. 528 с.
3. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательно-го к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. 368 с.
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. 352 с.
5. *Борунков Ю.Ф.* Структура религиозного сознания. М.: Мысль, 1971. 176 с.
6. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
7. *Бреннер А.И.* Одна апория естественно-научной парадигмы в психологии // Психология и ее приложения: ежегодник РПО / Под ред. Д.Б. Богоявленской, Т.Ю. Базарова, Е.А. Климова. Т. 9. Вып. 2. М.: АНО «Учебно-методическое объединение «ИНСАЙТ», 2002. С. 6–8.
8. *Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
9. *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Наука, 1999. 654 с.
10. *Козырева А.К.* Вера и знание // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Т. 444. Вып. 1. Л.: б/и, 1971. С. 132–145.
11. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. 2-е изд. М.: Смысл, 1997. 64 с.
12. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
13. *Локк Дж.* Опыт о человеческом разумении. Кн. 1–3 // Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. С. 78–582.
14. *Лосев А.Ф.* Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 558 с.
15. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. 356 с.
16. *Платонов К.К.* Система психологии и теория отражения. М.: Наука, 1982. 309 с.

17. Поляков С.Э. Мифы и реальность современной психологии. М.: Едиториал УРСС, 2004. 496 с.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
19. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Академия, 2000. 264 с.
20. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 382 с.
21. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. 589 с.
22. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. М.: Лепта, 2002. 814 с.
23. Шкоропов Н.Б. Ноэтическая психология сознания. Самара: СНЦ РАН, 2008. 272 с.

### *Literatura*

1. Акопов Г.В. Psixologiya soznaniya: Voprosy' metodologii, teorii i prikladny'x issledovaniy. M.: IP RAN, 2010. 272 s.
2. Allaxverdov V.M. Soznanie kak paradoks. SPb.: Izd-vo DNK, 2000. 528 s.
3. Allaxverdov V.M. Metodologicheskoe puteshestvie po okeanu bessoznatel'nogo k tainstvennomu ostrovu soznaniya. SPb.: Rech', 2003. 368 s.
4. Bozhovich L.I. Problemy' formirovaniya lichnosti: Izbranny'e psixologicheskie trudy'. 3-e izd. M.: MPSI; Voronezh: NPO MODE'K, 1995. 352 s.
5. Borunkov Yu.F. Struktura religioznogo soznaniya. M.: My'sl', 1971. 176 s.
6. Bratus' B.S. K probleme cheloveka v psixologii // Voprosy' psixologii. 1997. № 5. S. 3–19.
7. Brenner A.I. Odnа aporiya estestvenno-nauchnoj paradigmy' v psixologii // Psixologiya i ee prilozheniya: ezhegodnik RPO / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoj, T.Yu. Bazarova, E.A. Klimova. T. 9. Vy'p. 2. M.: ANO «Uchebno-metodicheskoe ob''edinenie «INSAJT», 2002. S. 6–8.
8. Zinchenko V.P. Miry' soznaniya i struktura soznaniya // Voprosy' psixologii. 1991. № 2. S. 15–36.
9. Kant I. Kritika chistogo razuma. M.: Nauka, 1999. 654 s.
10. Kozy'reva A.K. Vera i znanie // Ucheny'e zapiski LGPI im. A.I. Gercena. T. 444. Vy'p. 1. L.: b/i, 1971. S. 132–145.
11. Leont'ev D.A. Oчерk psixologii lichnosti. 2-e izd. M.: Smy'sl, 1997. 64 s.
12. Leont'ev A.N. Izbranny'e psixologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2. M.: Pedagogika, 1983. 320 s.
13. Lokk Dzh. Opy't o chelovecheskom razumenii. Kn. 1–3 // Lokk Dzh. Sochineniya: v 3 t. T. 1. M.: My'sl', 1985. S. 78–582.
14. Losev A.F. Dialektika mifa. M.: My'sl', 2001. 558 s.
15. Myasishhev V.N. Psixologiya otnoshenij. M.: MPSI; Voronezh: NPO MODE'K, 2003. 356 s.
16. Platonov K.K. Sistema psixologii i teoriya otrazheniya. M.: Nauka, 1982. 309 s.
17. Polyakov S.E'. Mify' i real'nost' sovremennoj psixologii. M.: Editorial URSS, 2004. 496 s.
18. Rubinshtejn S.L. By'tie i soznanie. Chelovek i mir. SPb.: Piter, 2003. 512 s.
19. Skripkina T.P. Psixologiya doveriya. M.: Akademiya, 2000. 264 s.

20. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Osnovy' psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub"ektivnosti: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Shkola-Press, 1995. 382 s.
21. *Solso R.* Kognitivnaya psixologiya. 6-e izd. SPb.: Piter, 2006. 589 s.
22. *Florenskij P.A.* Stolp i utverzhdienie istiny': Opy't pravoslavnoj teodicej v dvenadczati pis'max. M.: Lepta, 2002. 814 s.
23. *Shkoropov N.B.* Noe'ticheskaya psixologiya soznaniya. Samara: SNC RAN, 2008. 272 s.

*A.M. Dvoinin*

**Faith as a Phenomenon of Consciousness:  
Statement of the Problem**

The problem of faith as a phenomenon of consciousness is stated in the article. Noting the similarity of phenomenology of faith and consciousness, the author asserts that there are two types of phenomena both identified by a term "faith" but different by their psychological nature: one type of phenomena is connected with cognitive operations of establishing the truth of some information; another type of phenomena are phenomena of deep personal conviction in something. Application of A.F. Lazursky and V.N. Myasishev's conception for analysis of psychological nature of faith phenomenon is grounded in the article.

*Keywords:* faith; consciousness; relation; verifying mechanism of consciousness; personal myth.



А.К. Белолуцкая

## Проектная деятельность как фактор формирования диалектического мышления старшеклассников

Работа выполнена в рамках методологии структурно-диалектического подхода. Выдвигается гипотеза о наличии положительной взаимосвязи таких факторов, как сформированность диалектических мыслительных структур и включенность старшеклассников в проектную деятельность. Изложены результаты эмпирического исследования диалектического мышления старшеклассников. В целях диагностики диалектического мышления использована методика «Необычное дерево». Для статистической обработки данных взят медианный тест  $X^2$  — критерий Пирсона.

*Ключевые слова:* диалектическое мышление; проектная деятельность; особенности образовательной ситуации.

**В** начале XXI века ключевым условием социальной успешности человека становится не столько то, насколько точно и правильно он может следовать внешне заданным нормам и обстоятельствам, а то, как он действует в ситуации неопределенности: способен ли он сам преобразовать проблемную ситуацию в ряд проектных задач, самостоятельно конструировать нормы и правила социального взаимодействия, разрешать внутренне противоречивые ситуации, продуцировать новое авторское содержание. В этой связи исследования механизмов и факторов формирования психических функций, связанных с развитием творческого потенциала человека, характеризуются на сегодняшний день высокой степенью актуальности.

Научная новизна работы обусловлена тем, что впервые понятие проектной деятельности обсуждается в контексте методологии структурно-диалектического подхода в психологии, а также эмпирически исследуется взаимосвязь таких факторов, как включенность старшеклассников в интенсивную проектную деятельность в рамках образовательного процесса и сформированность структур диалектического мышления.

Методологическим основанием работы является структурно-диалектический подход, разработанный Н.Е. Вераксой [4–8; 18]. Основные положения отражены в работах: Л.Ф. Баяновой [1], А.К. Белолуцкой [2], А.Н. Вераксы [3], И.И. Воробьевой [9], Е.В. Воробьевой [8], Е.Е. Крашенинникова [12], А.К. Пащенко [14], Е.В. Рачковой [15], И.Б. Шияна [16], О.А. Шиян [17].

В исследовании использованы следующие методы: авторская методика диагностики диалектического мышления «Необычное дерево» [4], разработанная

Н.Е. Вераксой и апробированная на базе таких образовательных организаций, как Московский городской педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Московский городской психолого-педагогический университет, Институт психологии им. Л.С. Выготского; для статистической обработки полученных результатов был применен метод вычисления достоверности различий между группами по медианному тексту —  $X^2$  — критерий Пирсона.

В рамках структурно-диалектического подхода исследователи выделяют два типа мышления и соответственно две относительно самостоятельных линии когнитивного развития человека: формально-логическое и диалектическое мышление. Формально-логическое мышление основывается на законах аристотелевской логики, и прежде всего на законе непротиворечия, рассматривает объекты в статике, работает в рамках формальных классификаций и линейных построений. Диалектическое мышление необходимо для анализа динамически развивающихся процессов, оперирует противоположностями, противоречие рассматривает как источник развития, перехода структуры на новый уровень.

В рамках структурно-диалектического подхода диалектическое мышление рассматривается как творческое, продуктивное. Понятия «творческий» и «продуктивный» в рамках данной концепции являются синонимами, творчество — процесс создания нового.

В статье Н.Е. Вераксы и С.А. Зададаева «Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель» читаем: «...объект выступает как узел реализации различных возможностей, структуры которого определяются отношениями противоположности между многообразными свойствами и отношениями, группирующимися вокруг объекта. Объект как бы вплетен в различные структуры отношений противоположности. Изучая его, исследователь оказывается в одной из точек пространства возможностей, фактически анализ на основе логики возможностей представляет собой движение в пространстве возможностей данного объекта» [7: с. 37]. И далее: «...не всегда объект описывается одной парой противоположностей. Наоборот, внутри него существует множество других пар, а значит, и циклов. Поэтому важно уметь переходить от одной пары противоположностей к другой. Этот переход осуществляется через анализ свойств объекта. Он связан с диалектическим мыслительным действием смены альтернативы» [7: с. 39].

В статье «Структура и содержание диалектического мышления» Н.Е. Веракса пишет следующее: «...диалектическое мышление обеспечивает движение в диалектических структурах, которые описывают пространство возможностей или возможных изменений объектов. Успешность этого процесса будет определяться успешностью выбора единиц содержания в качестве противоположностей и умения видеть противоположности между единицами и внутри единиц на содержательном уровне» [5: с. 18].

Таким образом, для того чтобы продуктивно преобразовывать объект, необходимо видеть разные пары противоположностей, которые в нем содержатся,

уметь переходить от одной пары к другой и выбирать необходимые единицы содержания в качестве противоположностей.

Преобразования осуществляются с помощью следующих диалектических мыслительных действий:

1. *Диалектическое превращение.* Для любых объектов, идей, явлений, ситуаций субъект находит противоположные объекты, идеи, явления, ситуации.

2. *Диалектическое объединение.* В структуре любого объекта/ситуации субъект устанавливает наличие взаимно отрицающих друг друга противоположностей. Таких пар может быть несколько, каждая из них характеризует существенные свойства объекта.

3. *Диалектическое опосредствование.* Для какой-либо пары противоположностей субъект находит или конструирует объект, в котором эти противоположности присутствуют одновременно.

4. *Диалектическая сериация.* Субъект рассматривает любой объект/ситуацию как переходное звено от какого-либо начального состояния к конечному, ему противоположному.

5. *Диалектическое обращение.* Изучая какой-либо процесс, субъект может рассмотреть его в обратном порядке: то, что изначально являлось окончанием процесса, его результатом, анализируется как его начало, а то, что описывалось как начальное состояние, наоборот, понимается как конечное состояние.

6. *Диалектическая смена альтернативы.* Субъект сначала рассматривает объект в контексте одной пары противоположностей, а затем тот же самый объект рассматривает в контексте другой пары противоположностей.

7. *Диалектическое отождествление.* Субъект сначала рассматривает объекты и явления как противоположные, а затем устанавливает их тождественность, идентичность.

8. *Диалектическое разотождествление.* То, что субъект сначала рассматривал как идентичное, рассматривается как противоположное.

Н.Е. Веракса подчеркивает, что «диалектические мыслительные действия раскрывают процесс преобразования объектов и ситуаций. Фактически они описывают пространство возможных трансформаций объекта. В этом смысле диалектическая логика — это логика порождения новых возможностей за счет перехода от одних “несущих” ситуацию/объект противоположностей к другим путем разворачивания операций диалектического мышления. Таким образом, любой объект предстает как фрагмент структуры пространства возможностей» [5: с. 20].

Результаты ряда эмпирических исследований свидетельствуют о том, что сформированность и проявление диалектического мышления значимо зависят от особенностей образовательной ситуации, с которой сталкивается человек [2]. Есть основания говорить о том, что образовательный фактор является даже более значимым, чем фактор возраста. Следует отметить, что сравнительные исследования возрастных особенностей проявления диалектического мышления показывают, что конец школьного обучения является особенной зоной риска: старшеклассники демонстрируют самый невысокий процент диалектических ответов по сравнению с дошкольниками, младшими школьниками и взрослыми.

Если, как отмечалось выше, диалектическое мышление — психическая функция, которая позволяет человеку конструировать пространство возможностей в мыслительном плане (учитывая все возможные векторы преобразования объекта или ситуации), то проектирование — это построение пространства возможностей уже в деятельности. Проектная деятельность, с нашей точки зрения, может являться образовательным фактором, оказывающим положительное влияние на формирование диалектического мышления по следующим основаниям:

- проектирование подразумевает, что учащийся рассматривает образовательную предметность как систему динамических отношений, а не как раз и навсегда установившееся готовое знание;

- проектирование подразумевает решение сложной проблемы. Там, где для решения требуется простая линейная последовательность шагов, проектирование не требуется. Необходимость в нем возникает тогда, когда формулировка самой проблемы не диктует способ, т. е. непонятно, что именно нужно сделать, чтобы найти решение. Обычно ситуации такого рода внутренне противоречивы и требуется снять противоречие в гегелевском значении термина [10] на следующем этапе развития структуры. Таким образом, необходимо обнаружить эвристический потенциал противоречия;

- как правило, проектирование предполагает реструктурирование ситуации таким образом, что проблемное звено становится отправной точкой для развития ситуации, т. е. одна противоположность переходит в другую — требуется мыслительное оперирование противоположностями;

- в процессе проектирования, как правило, необходимо установить структурные отношения между независимыми ранее конструкциями. Первая — та, где возникло противоречие, которое требует проектного преобразования, а вторая — ресурсная, из внешнего мира. Результатом успешного проектирования является метаконструкция с потенциалом развития, более мощным, чем две исходные, что означает качественное преобразование, развитие ситуации.

Вышеизложенное позволяет нам выдвинуть гипотезу, подлежащую проверке в рамках настоящего исследования, а именно: проектная деятельность является значимым образовательным фактором формирования диалектических структур мышления старшеклассников.

В общей сложности в эмпирическом исследовании участвовало 127 человек — учащиеся московских школ № 1314, № 1517, № 462, № 689, а также участники летнего экологического проектного лагеря, организованного МОО «Гринпис России».

Школа № 1314 является экспериментальной площадкой, реализующей авторскую программу «Мыследеятельностная педагогика» [11], в рамках которой проектная деятельность является системообразующим компонентом образовательного процесса (30 человек).

Школа № 1517 применяет проектно-исследовательские технологии образования на мультимедийной основе, проектная деятельность интенсивно ведется с пятого класса (10 человек).

Экологический образовательный лагерь, организованный в июле – августе 2014 года в Тверской области российским отделением «Гринпис» (27 человек), также использует проектную деятельность подростков в качестве системообразующей: а) основанием для того, чтобы попасть в этот лагерь, является конкурс детских экологических проектных идей; б) результатом трехнедельной смены становится подробно разработанный и подготовленный для последующей реализации в течение года индивидуальный проект каждого участника по улучшению качества лесного массива в той или иной местности. Диагностика диалектического мышления проводилась на заключительной финальной неделе лагерной смены.

Школы № 462 (20 человек), № 689 (40 человек) не являются экспериментальными и используют проектную деятельность лишь фрагментарно в рамках традиционного образовательного процесса.

Для проведения сравнительной диагностики диалектического мышления нами была выбрана методика «Необычное дерево» (разработчик — Н.Е. Веракса). Инструкция звучит следующим образом: *«Мы проводим исследование возрастных особенностей мышления и надеемся на ваше сотрудничество. Придумайте, пожалуйста, и нарисуйте необычное дерево. Рисунок может быть схематичным (ваше умение или неумение рисовать роли не играет)»*. После того как человек делает первый рисунок, инструкция повторяется: *«Теперь переверните лист и нарисуйте необычное дерево»*. После того как человек делает второй рисунок, инструкция повторяется в третий раз: *«Теперь на другом листе бумаги нарисуйте необычное дерево»*. Такое поэтапное предъявление инструкции имеет смысл потому, что провоцирует большее разнообразие ответов, чем в ситуации, если бы испытуемого сразу попросили нарисовать три необычных дерева. У испытуемых старшего школьного возраста выполнение занимает от 15 до 20 минут. После того как испытуемые заканчивают рисунки, необходимо, чтобы они объяснили (желательно письменно), что именно нарисовано и почему они считают эти деревья необычными.

Изначально данная методика направлена на выявление диалектического действия превращения, однако реально в ней могут проявиться практически все типы диалектических мыслительных действий: опосредствование, замыкание, объединение и проч.

Ответы испытуемых распределяются на три группы.

*Нормативный уровень.* В этом случае дерево изображается на рисунке с сохранением основных его признаков, которые немного видоизменяются (увеличиваются или уменьшаются), поэтому ничего необычного по существу (идее) дерева нет. (Пример: дерево с закручивающимися ветками, дерево с большим стволом и маленькими ветвями. Даже дерево с развешанными шляпами, сапогами, булочками и т. д. считается проявлением нормативного уровня, потому что на дереве бывают плоды, и идея плодов так и осталась неизменной).

*Символический уровень.* Всё то, что изображается на рисунке, абсолютно необычно, но это не дерево, никакого отношения к дереву не имеет. (Например, точка, заштрихованный лист, «дерево счастья» в виде непонятных узоров.)

*Уровень преобразований (или диалектический).* Здесь рисуется дерево, сохранившее свои признаки, но эти признаки превращены в противоположные. (Пример: дерево, перевернутое вверх ногами. В этом случае совершается диалектическое мыслительное действие «превращение»; отражение дерева в воде — совершается диалектическое мыслительное действие «опосредствование», дерево наизнанку, дерево ветвями внутрь, а также все варианты на тему идеи развития: семя, а внутри него дерево; дерево с листьями, внутри которых спрятаны маленькие деревья; другие варианты, когда человек обозначает именно преобразование структуры объекта.)

Далее диагност проводит подсчет рисунков, которые можно отнести к третьему типу, и результаты каждого испытуемого фиксируются.

Первую серию диагностики проводила исследователь А.А. Ратай (в рамках дипломной работы, выполненной под нашим руководством на базе Московского психолого-педагогического университета). На данном этапе участвовали учащиеся школы № 1314, № 1517, № 462. Как мы уже упомянули выше, особенностью школ № 1314 (группа 1) и № 1517 (группа 2) является то, что они очень интенсивно и достаточно рано включают учащихся в проектную деятельность и во многом строят на ней весь образовательный процесс. Школа № 462 (группа 3) на момент диагностического исследования не являлась экспериментальной площадкой и проектную деятельность использовала фрагментарно.

В процессе обработки данных диагностики мы произвели попарное сравнение результатов группы 1 и группы 3, а также группы 2 и группы 3.

Для определения достоверности полученных различий мы использовали метод из непараметрической статистики —  $\chi^2$  — критерий Пирсона. Мы выбрали медианный тест, так как он может применяться на небольших выборках, где нет априорного нормального распределения.

В результате мы установили, что доля диалектических ответов как в группе 1, так и в группе 2 выше, чем в группе 3. Причем коэффициент статистической значимости различий между группой 1 и группой 3 равен 5,33, а между группой 2 и группой 3 равен 4,8, т. е. различия значимы с надежностью больше 0,95.

Вторую серию сравнительной диагностики мы провели при участии группы старшеклассников из экологического проектного лагеря, группа 1 (доля диалектических ответов — 13,9 %); и группы старшеклассников из общеобразовательной школы № 689, группа 2 (доля диалектических ответов — 3,4 %). Причем коэффициент статистической значимости различий между группой 1 и группой 2 равен 4,2.

Таким образом, как в первой, так и во второй серии исследования оказалось, что доля диалектических ответов у старшеклассников, включенных в интенсивную проектную деятельность, оказалась статистически значимо выше. Это является доказательством в пользу гипотезы о том, что проектная деятельность является существенным образовательным фактором формирования диалектических структур мышления старшеклассников. Настоящая гипотеза подлежит дальнейшей проверке в рамках специально организованного формирующего эксперимента. Результаты экспериментальных исследований

на тему образовательных факторов, влияющих на формирование диалектического мышления, лягут в основу программы развивающих занятий как с учащимися разного возраста, так и со взрослыми.

### *Литература*

1. *Баянова Л.Ф.* К постановке проблемы субъекта культуры в психологии // Филология и культура. 2012. № 3 (29). С. 294–298.
2. *Белолуцкая А.К.* Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 50–58.
3. *Веракса А.Н.* Формы знаковой и символической репрезентации в познавательной деятельности младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 103–111.
4. *Веракса Н.Е.* Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 135–139.
5. *Веракса Н.Е.* Структура и содержание диалектического мышления // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / Отв. ред. И.Б. Шиян. М.: МГПУ, 2009. С. 5–22.
6. *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Диалектическое мышление и w-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник РГГУ. 2012. № 15. С. 57–86.
7. *Веракса Н.Е., Зададаев С.А.* Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Диалектическое обучение. М.: Эврика, 2005. С. 35–51.
8. *Воробьева Е.В.* Особенность символических представлений младших школьников об одноклассниках: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. 20 с.
9. *Воробьева И.И.* Связь референтности и уровня развития диалектического мышления у студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. 20 с.
10. *Гегель Г.В.* Работы разных лет: в 2 т. Т. 1. М., 1970. 544 с.
11. *Громыко Ю.В.* Мыследеятельностная педагогика. М.: Институт учебника «Paideia», 1996. 366 с.
12. *Крашенинников Е.Е.* Творчество и диалектическое мышление // Современное дошкольное образование. 2008. № 4. С. 42–49.
13. *Крашенинников Е.Е., Белолуцкая А.К., Воробьева Е.В., Воробьева И.И., Горохов С.В., Шиян И.Б.* Диагностика диалектического мышления. М.: Московский городской педагогический университет. 2013. 139 с.
14. *Пащенко А.К.* Развитие нормативного поведения младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Московский городской психолого-педагогический университет, 2010. 22 с.
15. *Рачкова Е.В.* Структурно-диалектический подход в обучении студентов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2010. № 2. С. 17–26.
16. *Шиян И.Б.* Структурно-диалектическая психология развития и культурно-историческая теория Л.С. Выготского // Вестник МГПУ. Серия «Психология и педагогика». 2011. № 1. С. 34–43.
17. *Шиян О.А.* Развивающее образование в вузе: Диалектическая структура курса как условие развития студентов // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 6–8.

18. *Veraksa N.E.* Structural approach to dialectic cognition. *Psychology in Russia: State of the Art.* № 3. 2010. P. 227–239.

### *Literatura*

1. *Bayanova L.F.* K postanovke problemy' sub'ekta kul'tury' v psixologii // *Filologiya i kul'tura.* 2012. № 3 (29). S. 294–298.

2. *Beloluczskaya A.K.* Razvitie dialekticheskoy strategii my'slitel'nogo operirovaniya protivopozlozhnostyami u detej i vzrosly'x // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana.* 2011. № 2. S. 50–58.

3. *Veraksa A.N.* Formy' znakovoj i simvolicheskoy reprezentacii v poznavatel'noj deyatelnosti mladshix shkol'nikov // *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya.* 2009. № 1. S. 103–111.

4. *Veraksa N.E.* Razvitie predposy'lok dialekticheskogo my'shleniya v doshkol'nom vozraste // *Voprosy' psixologii.* 1987. № 4. S. 135–139.

5. *Veraksa N.E.* Struktura i sodержanie dialekticheskogo my'shleniya // *Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod / Otv. red. I.B. Shiyani.* M.: MGPU, 2009. S. 5–22.

6. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Dialekticheskoe my'shlenie i w-mera razvitiya dvumernoj dialekticheskoy struktury' // *Vestnik RGGU.* 2012. № 15. S. 57–86.

7. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Strukturno-dialekticheskij metod psixologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model' // *Dialekticheskoe obuchenie.* M.: E'vrika, 2005. S. 35–51.

8. *Vorob'eva E.V.* Osobennost' simvolicheskix predstavlenij mladshix shkol'nikov ob odnoklassnikax: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / *Moskovskij gorodskoj psixologopedagogicheskij universitet,* 2010. 20 s.

9. *Vorob'eva I.I.* Svyaz' referentnosti i urovnya razvitiya dialekticheskogo my'shleniya u studentov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / *Moskovskij gorodskoj psixologopedagogicheskij universitet,* 2010. 20 s.

10. *Gegel' G.V.* Raboty' razny'x let: v 2 t. T. 1. M., 1970. 544 s.

11. *Gromy'ko Yu.V.* My'sledeyatel'nostnaya pedagogika. M.: Institut uchebnika «Paideia», 1996. 366 s.

12. *Krashennnikov E.E.* Tvorchestvo i dialekticheskoe my'shlenie // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2008. № 4. S. 42–49.

13. *Krashennnikov E.E., Beloluczskaya A.K., Vorob'eva E.V., Vorob'eva I.I., Goroxov C.V., Shiyani I.B.* Diagnostika dialekticheskogo my'shleniya. M.: *Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet.* 2013. 139 s.

14. *Pashhenko A.K.* Razvitie normativnogo povedeniya mladshix shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / *Moskovskij gorodskoj psixologopedagogicheskij universitet,* 2010. 22 s.

15. *Rachkova E.V.* Strukturno-dialekticheskij podxod v obuchenii studentov // *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya».* 2010. № 2. S. 17–26.

16. *Shiyani I.B.* Strukturno-dialekticheskaya psixologiya razvitiya i kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo // *Vestnik MGPU. Seriya «Psixologiya i pedagogika».* 2011. № 1. S. 34–43.

17. *Shiyani O.A.* Razvivayushhee obrazovanie v vuze: Dialekticheskaya struktura kursa kak uslovie razvitiya studentov // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2008. № 2. S. 6–8.

18. *Veraksa N.E.* Structural approach to dialectic cognition. *Psychology in Russia: State of the Art.* № 3. 2010. P. 227–239.



*A.K. Belolutsкая*

**Project Activity as a Factor of Formation  
of High School Students' Dialectical Thinking**

Research is made within the framework of methodology of structural dialectical approach in psychology. The hypothesis about positive correlation between such factors as formedness of dialectical thinking structures and involving of high school students in project activity is put forward. Results of the empirical research of high school students' dialectical thinking are stated. With the aim to diagnose dialectical thinking the author used methods «Unusual tree». For statistic processing of data Median test  $X^2$ -Pirson's criteria is taken.

*Keywords:* dialectical thinking; project activity; peculiarities of educational situation.

О.А. Шаграева

## Биполярное шкалирование: разработка метода и интерпретация полученных результатов

Метод биполярного шкалирования предназначен для измерения уровня развития паритетного мышления будущих педагогов. Автор описывает результаты, полученные с его помощью, акцентирует внимание на их количественном и качественном анализе, предлагает способы презентации полученных данных, подводит итоги математической обработки данных, очерчивает перспективы использования метода в системе образования.

*Ключевые слова:* паритетное мышление; индекс полярности; индекс паритетности; уровень развития паритетного мышления; интегральный показатель паритетности мышления.

**П**аритетное мышление — понятие, которое не так давно вошло в обиход психологической науки [5]. «Паритетное мышление — мышление, способное соединить в себе равные по значимости, но противоположные по содержанию идеи и найти решение, принимающее во внимание две или более позиции “в равных долях”» [5: с. 8]. И, будучи новой, эта категория требует к себе пристального внимания.

Специального обсуждения заслуживают и те методы измерения, которые позволяют получить представление об уровне развития паритетного мышления человека вообще и будущего педагога в частности.

Метод биполярного шкалирования, который разработан нами для решения данного круга вопросов, является результатом модификации классического варианта метода семантического дифференциала (Ч. Осгуд), в котором респонденту предлагают оценить то или иное понятие по ряду шкал: простой – сложный, легкий – тяжелый, организованный – хаотичный и т. д. Всего шкал 25. Они группируются с учетом трех факторов — фактора силы, фактора оценки, фактора активности.

К оценкам подобного рода в настоящее время исследователи обращаются достаточно часто, ссылаясь на простоту сбора информации и обработки полученных данных, достоверность результатов [1; 3]. Кроме того, подчеркивается особая значимость самооценок, которые респондент дает собственным установкам, способностям, взглядам и убеждениям. Самооценки чрезвычайно информативны: «небольшое число самооценок в состоянии заменить сотни тестовых вопросов» [1: с. 52]. Таковы тенденции в современном мире диагностики: простота, доступность, обращение к самооценкам респондентов, а также экономичность

диагностических процедур и многомерность получаемых оценок [3]. И эти тенденции учтены нами при разработке основных процедур предлагаемого метода исследования.

В методе биполярного шкалирования полюсы шкал представлены в виде противоположных друг другу утверждений, которые тем не менее в равной степени верны, в равной степени имеют право на существование и в равной степени отстаиваются в современном психолого-педагогическом знании. Утверждения сформулированы на основе идей известных философов, психологов и педагогов (Ж.-Ж. Руссо, И.Ф. Гербарт, А. Маслоу, К. Роджерс, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, В.Г. Александров, М.В. Богуславский, Б.Ц. Бадмаев, А.А. Бодалев, М.В. Кларин, Г.М. Коджаспирова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, А.Б. Орлов, А.И. Савенков, В.А. Слостенин, А.С. Спиваковская).

Сгруппированы утверждения по пяти факторам (F1, F2, F3, F4, F5).

Фактор 1 (F1) — это утверждения по поводу того, каким является человек по своей сути: человеком, которому необходимо долгое сопровождение и кропотливое воспитание прежде, чем он сможет называться личностью, «человеком с большой буквы» (левые полюсы шкал), или ему присущи изначальная мудрость, рациональность и представление о нравственности (правые полюсы шкал).

Фактор 2 (F2) — это мнения о том, каким должен быть процесс обучения и воспитания ребенка — социентрированным (левые полюсы шкал) или человекоцентрированным (правые полюсы шкал).

Фактор 3 (F3) описан в утверждениях, имеющих отношение к типу мышления — педагогическому (левые полюсы шкал) или психологическому (правые полюсы шкал).

Фактор 4 (F4) представлен набором утверждений, которые характеризуют «старое» мышление (левые полюсы шкал) и мышление «новое» (правые полюсы шкал) во взглядах на деятельность учителя, педагога.

Фактор 5 (F5) содержит набор утверждений о том, как можно обществу выстраивать свои отношения с семьей: следует учить, наставлять родителей (левые полюсы шкал) или необходимо предоставить семье возможность растить ребенка самостоятельно, определяя собственные цели и задачи, которые могут отличаться от тех, которые сформулированы обществом (правые полюсы шкал).

Все перечисленные факторы и их содержательное наполнение оформляются в виде анкеты. Респондентам предлагается «взвесить» утверждения, представленные на полюсах, и отметить соответствующую цифру на шкале. При обработке полученных результатов оценкам слева от 1 до 3 приписывается знак «-», ответам справа — «+».

К участию в исследовании были приглашены 14 групп студентов одного из педагогических вузов города Москвы. Среди них те, кто обучаются:

- по направлениям подготовки бакалавриата «Педагогика»; «Педагогическое образование»;
- по программе магистратуры «Психолого-педагогическое образование»;
- по программам специалитета «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования».

В их числе:

- студенты, обучающиеся по профилям «Дошкольное образование»; «Математика»; «Безопасность жизнедеятельности»; «Детская практическая психология»; «Педагогическая психология»;
- студенты очной, заочной и очно-заочной форм обучения;
- студенты, закончившие до вуза педагогический колледж, и студенты, пришедшие на студенческую скамью из школы;
- студенты, которые до педагогического вуза, в котором они сейчас обучаются, имели какие-то другие, не всегда педагогические, специальности;
- студенты разных курсов: первых, вторых, третьих, четвертых, пятых и шестых курсов;
- слушатели факультета повышения квалификации.

Всего 281 человек.

Для обработки полученных результатов введены следующие показатели:

1. *Индекс полярности ( $P_{ln}$ )* — это средний балл для каждого отдельно-го респондента по каждому из факторов: его абсолютная величина и знак. Знак данной величины говорит о том, к какому из полюсов тяготеет в своих взглядах опрашиваемый. Абсолютная величина — в какой степени (в большей или меньшей) выражено это стремление.

2. *Индекс полярности группы ( $P_{ln_{группы}}$ )* — среднее значение индекса полярности для группы в целом: его абсолютная величина и знак позволяют сравнивать группы респондентов между собой.

3. *Максимальные значения индекса полярности ( $P_{max}$ )*: их абсолютная величина.

4. *Минимальные значения индекса полярности ( $P_{min}$ )*: их абсолютная величина.

5. *Показатели, близкие к нулю* по каждому из факторов в группе респондентов: их абсолютная величина позволит судить о том, что в большей или меньшей степени в группе респондентов есть те, чье мышление приближается к ожидаемому уровню паритетности.

6. *Индекс паритетности мышления ( $P_{rt}$ )*: его абсолютная величина как расстояние между максимальными и минимальными показателями индекса полярности по каждому из факторов.

Индекс паритетности мышления и уровень паритетности мышления обратно пропорциональны друг другу. Если показатель индекса паритетности попадает в интервал от  $-1$  до  $+1$ , можно говорить о высоком уровне развития паритетного мышления (высоком уровне паритетности мышления). И наоборот, если индекс паритетности высок (выходит за рамки обозначенных границ), то уровень паритетности мышления низок.

7. *Интегральный показатель паритетности мышления группы ( $IP_{rt_{группы}}$ )*: ранг, который присваивается группе респондентов по сумме рангов, набранных ею по каждому из показателей — индексу полярности, максимальным и минимальным показателям индекса полярности, индексу паритетности мышления.

8. *Интегральный показатель* паритетности мышления по каждому фактору ( $IPrt_{\text{фактора}}$ ): ранг, который присваивается фактору по сумме рангов, полученных им по каждому измеряемому показателю (индексу полярности, максимальным и минимальным показателям индекса полярности, индексу паритетности мышления).

Приведем пример описания результатов, полученных в одной из групп респондентов — студентов первого курса очной формы обучения, направление «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности». В группе — 10 человек. Среди них — 3 девушки и 7 юношей (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели индекса полярности  
в группе студентов первого курса очной формы обучения,  
направление «Педагогическое образование»,  
профиль «Безопасность жизнедеятельности» (полный срок обучения)**

Список респондентов*	Значения индексов полярности (в баллах)				
	F1	F2	F3	F4	F5
Игорь Д.	-0,3	0,7	1,1	0,6	1,4
Ольга М.	2	0	-0,2	1,8	-1
Виктор С.	-2,7	-0,5	-0,4	-0,4	0,3
Михаил К.	-2	1,1	0,3	0,6	-0,8
Николай П.	0	-0,5	-0,4	-0,2	0,4
Владимир Н.	1,3	2,2	2,2	1,8	1,5
Алексей Р.	-2,7	-1,3	-1,3	0,4	0,8
Юрий Л.	-2,3	0,7	-0,2	2,8	1,5
Ирина Л.	-0,7	0,1	-0,6	1	-0,1
Мария Д.	0,3	3	1,7	2,6	1,5

\* Имена респондентов изменены.

По *первому* фактору ответы шести респондентов этой группы имеют знак «-», ответы трех респондентов — знак «+», и еще один ответ соответствует нулевой отметке.

По *второму* фактору ответы шести респондентов имеют знак «+», ответы одного респондента соответствует нулевой отметке, три ответа имеют знак «-».

По *третьему* фактору шесть ответов имеют знак «-», четыре ответа — знак «+».

По *четвертому* фактору восемь ответов имеют знак «+», два — знак «-».

По *пятому* фактору ответы семи респондентов имеют положительный знак, ответы трех — отрицательный.

Качественный анализ полученных результатов позволяет понять, что стоит за цифрами. Какие именно убеждения являются определяющими для будущих педагогов по каждому из факторов? Так, респонденты данной группы по *первому и третьему* факторам чаще отдавали предпочтение левому полюсу — той

идее, что «человека необходимо долго и упорно воспитывать, чтобы он мог стать личностью». При этом они в своем большинстве придерживались педагогического стиля мышления.

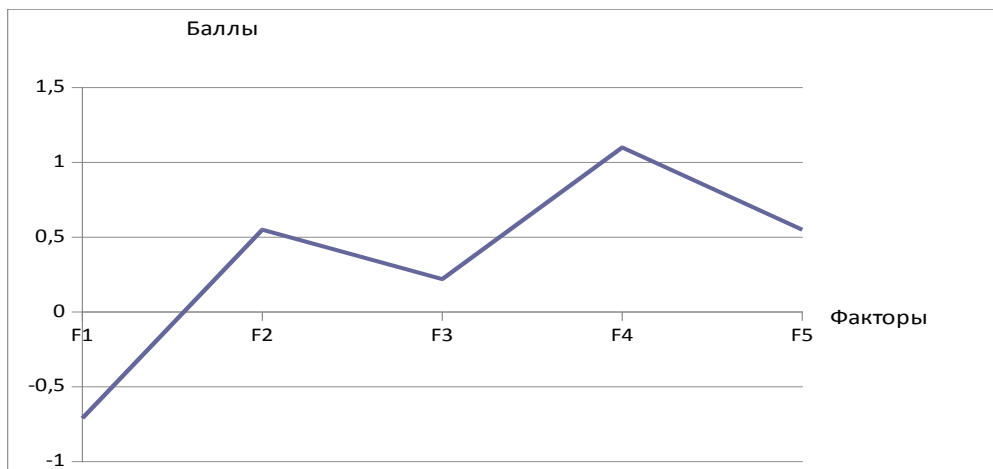
В трех оставшихся случаях респонденты данной группы чаще склонялись к вариантам ответов правого полюса: а) «человекоцентрированный подход в образовании»; б) «новое мышление во взглядах на суть педагогической деятельности учителя»; в) «невмешательство в дела семьи».

Абсолютные величины индекса полярности группы в целом (табл. 2) по каждому из факторов невелики: их значения равны «-0,71», «0,55», «0,22», «1,1», «0,55». И, на первый взгляд, они удовлетворяют критериям паритетности мышления, так как стремятся к нулевым отметкам (рис. 1).

Таблица 2

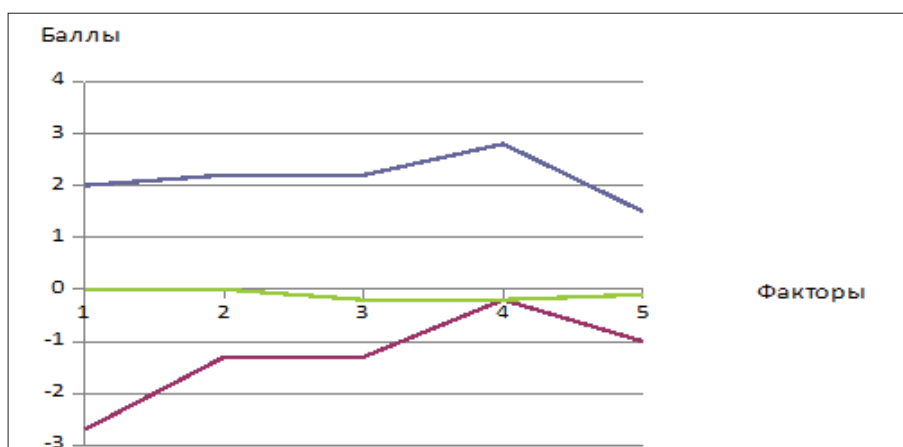
**Основные показатели, полученные в ходе опроса  
респондентов группы студентов первого курса очной формы обучения,  
направление «Педагогическое образование»,  
профиль «Безопасность жизнедеятельности», полный срок обучения**

Показатели	Количественные выражения (в баллах)				
Индексы полярности группы по каждому из факторов	-0,71	0,55	0,22	1,1	0,55
Max показатели ( $P_{max}$ ) индекса полярности	2	2,2	2,2	2,8	1,5
Min показатели ( $P_{min}$ ) индекса полярности	-2,7	-1,3	-1,3	-0,2	-1
Показатели, близкие к нулю	0	0	-0,2	-0,2	-0,1
Индекс паритетности мышления ( $P_{rt}$ )	4,7	3,5	3,5	3	2,5



**Рис. 1.** Индексы полярности по каждому из факторов в группе студентов первого курса очной формы обучения, направление «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности»

Индекс паритетности слишком велик (табл. 2). По факторам FF 1, 2, 3, 4, 5 соответственно он равен «4,7», «3,5», «3,5», «3», «2,5». А это значит, что уровень паритетности мышления незначителен (рис. 2).



**Рис. 2.** Показатели индекса полярности (минимальные, максимальные и близкие к нулю), в группе студентов первого курса очной формы обучения, направление «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности»

Интегративный показатель уровня паритетности мышления той или иной группы респондентов рассчитывается по формуле:

$$Prt_{группы} = \frac{R_{cp} + R_{max} + R_{min} + R_{prt}}{4},$$

где  $Prt$  группы — интегративный показатель уровня паритетности группы;

$R_{cp}$  — ранг группы по индексу полярности;

$R_{max}$  — ранг группы по максимальным показателям индекса полярности;

$R_{min}$  — ранг группы по минимальным показателям индекса полярности;

$RPrt$  — ранг группы по индексу паритетности.

Произведенные расчеты показали, что первые три позиции по данному показателю принадлежат респондентам очных форм обучения — группам студентов, обучающихся в магистратуре (I позиция) и бакалавриате (II и III позиции). Интересно следующее совпадение: эти группы студентов, в отличие от всех остальных, обучаются по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (магистратура) или по профилю «Детская практическая психология» в рамках направления подготовки «Педагогика» (бакалавриат).

Следующая за ними группа — студенты, закончившие педагогические колледжи до того, как прийти в вуз. Это студенты шестого и второго курсов заочной формы обучения и третьего курса очно-заочной формы обучения. Из них ближе всего к ожидаемому уровню паритетного мышления находятся студенты шестого курса (IV позиция в рейтинге). Эти студенты провели в стенах вуза 3,5 года. За ними следуют студенты третьего курса очно-заочной формы обучения (V позиция), второго курса заочной формы обучения (VI позиция), которые обучались в университете соответственно два и один год.

Эта же тенденция просматривается в динамике мышления групп респондентов второго (X позиция) и пятого (VIII позиция) курсов очно-заочной формы обучения, (направление подготовки «Педагогическое образование» и специальность «Дошкольная педагогика и психология»).

Последние позиции в рейтинге принадлежат группам респондентов факультета повышения квалификации (IX позиция), студентам второго курса очной формы обучения по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математика» (у них тоже IX позиция), и «Дошкольное образование» (XII позиция), студентам четвертого курса заочной формы, специальность «Педагогика и методика дошкольного образования» (XI позиция).

Среди выделенных факторов первенство по степени приближения к паритетному мышлению имеют показатели фактора F3 (сопоставление психологического и педагогического мышления): по данному фактору респонденты, составившие выборку исследования, чаще демонстрировали ожидаемый уровень паритетности мышления. За ним в следующем порядке: F2 (сопоставление социоцентрированного и человекоцентрированного подходов к образованию) и F5 (сопоставление позиций в вопросах сотрудничества с семьей), а затем F1 (сопоставление позиций по вопросам воспитания) и F4 (сопоставление «нового» и «старого» мышления).

Являются ли эти выявленные тенденции статистически значимыми: прежде всего нас интересует вопрос, имеет ли место статистически значимая связь между уровнем развития паритетного мышления и продолжительностью обучения студентов в педагогическом вузе. Если такая связь будет обнаружена, значит, процесс обучения способствует развитию у будущих педагогов такого важного профессионально значимого свойства мышления, как паритетность. Если такой связи нет, то это качество процесс обучения не затрагивает.

Обработка полученных данных в программе *Statistika* показала: в отдельных группах респондентов получены статистически значимые зависимости, например, между уровнем развития паритетного мышления по фактору F1 и уровнем интеллектуального развития респондентов, который измерялся по тесту Амтхауэра (6 и 8 субтесты). В каких-то группах были обнаружены статистически значимые связи между факторами F2 и F4, F3 и F5, факторами F2 и F3, между факторами F1 и F3, F2 и F4.

Отрицательная связь установлена в ряде групп между результатами, полученными по фактору F1, и такими характеристиками, как общий и педагогический стаж, пол респондента, работает респондент или не работает, а также с такой характеристикой, как порядок рождения в семье; фактором F5 и педагогическим стажем; между фактором F2 и порядком рождения ребенка в семье и общим трудовым стажем респондента. В группе магистрантов такая связь выявляется между ответами по фактору F1 и семейным положением респондентов, между ответами по фактору F2 и педагогическим стажем. Но статистически значимой связи, которая интересовала нас прежде всего, обнаружено не было. Все это порождает ряд вопросов.

Каковы причины выявленных закономерностей? Является ли развитие паритетного мышления сугубо спонтанным процессом, на который невозможно оказать



влияние? Или характеристика мышления человека, названная паритетностью, зависит от мнений и настроений, которые существуют в обществе? Зависит ли этот процесс от формы и содержания получаемого образования? Или развитию паритетного мышления способствует какая-то особая ситуация развития человека в семье?

Поиск ответов на поставленные вопросы — это цели и задачи следующих исследований. Но бесспорно одно: метод биполярного шкалирования, пожалуй, единственный в ряду известных на сегодняшний момент методов исследования, позволит найти ответы на поставленные вопросы.

### *Литература*

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М: Наука; Смысл, 1999. 350 с.

2. *Варахилл К.А., Егоров И.В., Лебедев А.Н.* Диагностика учебной успешности ребенка по его оценкам самого себя и своего семейного окружения // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: сб. науч. ст. / Отв. ред.: Л.Б. Филонов, И.В. Егоров. М.: Экон-информ, 2013. С. 52–61.

3. *Петренко В.Ф., Митина О.В.* Психосемантический анализ динамики общественного сознания: На материале политического менталитета. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1997. 214 с.

4. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. М.: Изд-во «Генезис», 2010. 448 с.

5. *Шаграева О.А.* Паритетное мышление в пространстве между педагогикой и психологией // Вестник МГПУ. Серия «Психология и педагогика». 2013. № 4. С. 8–15.

### *Literatura*

1. *Artem'eva E.Yu.* Osnovy' psixologii sub'ektivnoj semantiki / Pod red. I.B. Xaninoj. M: Nauka; Smy'sl, 1999. 350 s.

2. *Varaxiil K.A., Egorov I.V., Lebedev A.N.* Diagnostika uchebnoj uspeshnosti rebenka po ego ocenkam samogo sebya i svoego semejnogo okruzheniya // Ezhegodnik nauchno-metodologicheskogo seminarara «Problemy' psixologo-pedagogicheskoy antropologii»: sb. nauch. st. / Otv. red.: L.B. Filonov, I.V. Egorov. M.: E'kon-informm, 2013. S. 52–61.

3. *Petrenko V.F., Mitina O.V.* Psixosemanticheskij analiz dinamiki obshhestvennogo soznaniya: Na materiale politicheskogo mentaliteta. 2-e izd. M.: Izd-vo MGU, 1997. 214 s.

4. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti. M.: Izd-vo «Genezis», 2010. 448 s.

5. *Shagraeva O.A.* Paritetnoe my'shlenie v prostranstve mezhdru pedagogikoj i psixologiej // Vestnik MGPU. Seriya «Psixologiya i pedagogika». 2013. № 4. S. 8–15.

### *O.A. Shagraeva*

#### **Bipolar Scaling: Development of Method and Interpretation of Obtained Results**

Method of bipolar scaling is designed to measure the development level of parity thinking of future teachers. The author describes the results obtained with its help, emphasizes on their quantitative and qualitative analysis, suggests ways to present the obtained data, summarizes the mathematical processing of data, outlines the prospects for the use of the method in the education system.

*Keywords:* parity thinking; index of polarity; the parity index; level of development of parity thinking; the integral indicator of parity thinking.

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**А.П. Сухонос**

### **Сравнительное исследование особенностей ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказания**

Статья посвящена проблеме ценностных ориентаций личности, которая в настоящее время приобретает все более комплексный характер, являясь предметом различных научных направлений и дисциплин. Представлены результаты диагностики ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитанников воспитательного центра Федеральной службы исполнения наказаний.

*Ключевые слова:* ценностные ориентации; инструментальные ценности; терминальные ценности; исправительные учреждения; юношеский возраст; условия жизнедеятельности; девиантное поведение.

**Ц**енности, являясь объектом исследования в различных отраслях современной науки (философии, психологии, социологии, юриспруденции и т. д.), играют в жизни социума значительную и заметную роль. Человек становится личностью через усвоение системы общественных ценностей, приобретает социальный опыт, приобщается к достижениям цивилизации, культуры и, в свою очередь, самосовершенствуется, создает новые ценности и тем самым влияет на развитие культуры.

Формируется и развивается система ценностных ориентаций личности, которые, являясь важнейшими компонентами структуры личности, выполняют, наряду с другими социально-психологическими образованиями, функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Эта система динамична: появляются новые ценности, изменяется иерархия, трансформируются, наполняются новым содержанием традиционные, фундаментальные общечеловеческие ценности.

Большинство исследователей, при всем многообразии и различии подходов к проблеме ценностей, едины в том мнении, что ценности представляют

собой социальный феномен, существующий в диалектическом отношении «субъект – объект», который является важным связующим звеном между личностью, ее внутренним миром и окружающей действительностью.

Ценности социальны, поскольку исторически обусловлены, и индивидуальны, поскольку в них сосредоточен опыт конкретного субъекта. Ценности конкретной личности формируются под влиянием социальной среды. Именно общество, по мнению С.Л. Рубинштейна, «предъявляет определенную систему ценностей, которые человек “чутко улавливает” в процессе постоянного “обследования границ и содержания норм” и формирования их собственных, индивидуально-личностных эквивалентов» [7: с. 369].

Личностные ценности «отражаются (во внутреннем мире личности) в форме идеалов — образов совершенных черт или желательных обстоятельств, которые переживаются как нечто объективное, независимое от “Я”» [5: с. 16].

Анализ научной литературы показал, что существует множество различных определений понятий «ценности» и «ценностные ориентации».

Так, В.П. Тугаринов отмечает, что «ценности — это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [10: с. 271].

Согласно Ш. Шварцу, «ценности — это понятия или убеждения, относящиеся к желаемым конечным состояниям или поведению, не привязанные к конкретной ситуации, служащие критерием выбора или оценки поведения и событий и упорядоченные по важности» [12: с. 4]

М. Рокич определяет ценностные ориентации как «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочтительных целях», как «устойчивое убеждение в том, что какая-то цель индивидуального существования, что какой-то образ действий являются с личной и общественной точек зрения предпочтительнее в любых ситуациях» [6: с. 5].

В зависимости от целей и задач, которым служит та или иная ценность, они делятся на две основные группы: ценности-цели (терминальные ценности) и ценности-средства (инструментальные ценности). Терминальные ценности являются важнейшими, это основные цели человека, они отражают долговременную жизненную перспективу, то, что он ценит сейчас и к чему стремится в будущем, они определяют смысл жизни человека, указывают, что для него особенно важно, значимо, ценно. Инструментальные ценности выступают стандартами при выборе определенного типа поведения или действий.

Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций своих регулятивных функций окончательно складывается в юношеском возрасте. По мнению Л.И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» [1: с. 321].

Появление потребности в определении своих жизненных целей становится отличительной особенностью именно этого возраста. И.С. Кон считает: «Характерная черта юношеского возраста — формирование жизненных планов. С одной стороны, жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентации, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. С другой стороны, идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов» [4: с. 136].

Таким образом, ценностные ориентации личности определяются действием различных внутренних и внешних факторов, в том числе — социальной средой.

Эмпирическое исследование проходило в феврале – июне 2013 года в воспитательном центре ФСИН по Брянской области и МОУ СОШ Брянска в ходе подготовки к УМС начальников воспитательных центров ФСИН. Исследование проводилось в соответствии с поставленными целями и задачами: выявление и проведение сравнительного анализа ценностей и ценностных ориентаций старшеклассников и воспитанников исправительного учреждения ФСИН.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что ценностные ориентации старшеклассников СОШ и воспитанников ВЦ ФСИН зависят от условий обучения и воспитания и имеют значимые различия, прежде всего — в иерархии и содержании терминальных ценностей.

#### *Методики и процедура эмпирического исследования*

Для решения задач исследования были использованы: методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, опросник «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Для выявления достоверности различий по анализируемым ценностям применен непараметрический U-критерий Манна — Уитни.

#### *Результаты исследования*

С помощью методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича проведено исследование и сравнительный анализ терминальных и инструментальных ценностей юношей (см. табл. 1–2).

Таблица 1

#### **Сравнительный анализ терминальных ценностей старшеклассников общеобразовательной школы и воспитанников ВЦ**

Ценность	Школьники	Воспитанники ВЦ	Статистическая значимость
<b>Активная, деятельная жизнь</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>0,029</b>
Жизненная мудрость	7	9	0,617
Здоровье	1	1	0,657
<b>Интересная работа</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>0,011</b>

Ценность	Школьники	Воспитанники ВЦ	Статистическая значимость
Красота природы и искусства	14	15	0,138
<b>Любовь</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>0,129</b>
Материально обеспеченная жизнь	2	6	0,441
Наличие хороших и верных друзей	10	2	0,081
<b>Общественное признание</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>0,008</b>
Познание	6	12	0,261
Продуктивная жизнь	9	10	0,369
Развитие	5	14	0,061
Развлечения	13	17	0,917
Свобода	7	5	0,328
Счастливая семейная жизнь	11	8	0,105
<b>Счастье других</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>0,027</b>
Творчество	15	16	0,347
Уверенность в себе	12	7	0,618

Таблица 2

**Сравнительный анализ инструментальных ценностей  
старшекласников общеобразовательной школы и воспитанников ВЦ**

Ценность	Школьники	Воспитанники ВЦ	Статистическая значимость
Аккуратность и чистоплотность	5	3	0,546
Воспитанность	1	5	0,453
Высокие запросы	15	13	0,491
Жизнерадостность	6	2	0,218
<b>Исполнительность</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>0,025</b>
Независимость	2	1	0,676
Непримиримость к недостаткам в себе и других	14	15	0,145
Образованность	4	4	0,692
<b>Ответственность</b>	<b>17</b>	<b>9</b>	<b>0,040</b>
Рационализм	18	16	0,504
Самоконтроль	8	12	0,466
Смелость в отстаиваниях своего мнения	16	10	0,560
Твердая воля	10	7	0,260
Терпимость	11	8	0,479
Широта взглядов	12	11	0,884
Честность	9	6	0,603
<b>Эффективность в делах</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>0,027</b>
Чуткость	13	18	0,787

Анализ результатов, представленных в таблице 1, показывает, что статистически значимые различия прослеживаются по ценностям «активная, деятельная жизнь» ( $U = 61$  при  $p = 0,029$ ), «интересная работа» ( $U = 51,5$  при  $p = 0,011$ ), «общественное признание» ( $U = 44,5$  при  $p = 0,008$ ) и «счастье других» ( $U = 59,5$  при  $p = 0,027$ ). Для воспитанников ВЦ в большей степени, чем для старшекласников общеобразовательной школы, значима ценность «интересная работа». Для старшекласников оказались приоритетными такие ценности, как «активная, деятельная жизнь», «общественное признание» и «счастье других». Это показывает, что воспитанники ВЦ предпочитают профессионально направленные ценности, а школьники — ценностные ориентации социальной направленности. Такое положение во многом объясняется тем, что в воспитательных учреждениях значительное внимание уделяется профессиональному обучению осужденных. В колониях (центрах) кроме вечерних общеобразовательных школ и учебно-консультационных пунктов имеются колледжи, где обучение ведется по типовым программам подготовки специалистов различных профессий.

В то же время определенный интерес вызывает отношение к такой терминальной ценности, как «свобода» (7 место у старшекласников и 5 место у воспитанников ВЦ). Значимых различий не выявлено. Однако проведенный опрос респондентов показывает, что отсутствие различий вызвано прежде всего поллярным отношением к самой категории «свобода»: для воспитанников ВЦ она связана с «волей», «вседозволенностью», «свободой *от чего*»; старшекласники вкладывают в это понятие другое содержание — для них это «свобода самовыражения», «свобода саморазвития», «свобода творчества», «свобода *для чего*». В значительной степени это подтверждается позициями таких ценностей, как «развитие» (5 место у школьников и только 14 место у воспитанников ВЦ) и «познание» (6 место у школьников и 12 место у воспитанников ВЦ).

Вызывает тревогу отношение респондентов к терминальной ценности «счастливая семейная жизнь». Она не оказалась значимой в обеих группах (11 позиция у школьников и 8 позиция у воспитанников). Это связано с тем, что осужденные оторваны от семьи, количество свиданий с родственниками ограничено; в связи с этим они как бы «исключают» семью из своих приоритетов. Большинство школьников считают, что родители не уделяют им достаточно внимания; эмоциональная связь с родителями ослабевает, юноша стремится освободиться от их опеки. Одна из главных тенденций юношеского возраста — автономизация от взрослых и переориентация на ровесников.

Анализ данных показывает, что в структуре инструментальных ценностей существенные различия обнаружены по таким позициям, как «исполнительность» ( $U = 58,5$  при  $p = 0,025$ ), «эффективность в делах» ( $U = 59,5$  при  $p = 0,027$ ), которые являются более значимыми для старшекласников общеобразовательной школы, и «ответственность» ( $U = 45,5$  при  $p = 0,011$ ).

Ответственность является многомерно-функциональным качеством личности. Современная школа исходит из того, что воспитание ответственности возможно путем повышения ее гармонических составляющих (эргичности, стеничности, интернальности, социоцентричности, осмысленности, предметности)

и снижения агармонических составляющих (аэргичности, астеничности, экстер-нальности, эгоцентричности, субъектности).

Субъектность нами понимается через категорию «отношение» и представляет собой отношение человека к себе как к деятелю. «Субъектность связана с определенным контролем человека над своим поведением, это способность быть и осознавать себя источником движения, неся ответственность за последствия своих деяний» [9]. Целью воспитательной работы в учреждениях ФСИН является ресоциализация личности, основным содержанием которой становится формирование активно-творческой, созидательной позиции, активное изменение субъектной позиции личности. Видимо, главное для воспитанников ВЦ — не принимать самостоятельные решения, а четко следовать инструкциям, ответственно выполнять требования.

Отсутствие достоверно значимых различий в системе ценностных ориентаций старшеклассников обеих групп может свидетельствовать об определенной схожести позиций в представлении о средствах достижения жизненных целей.

С помощью опросника «Морфологический тест жизненных ценностей» В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной проведен сравнительный анализ ценности жизненных сфер старшеклассников (табл. 3).

Таблица 3

**Сравнительный анализ ценности жизненных сфер для старшеклассников общеобразовательной школы и воспитанников ВЦ**

Переменные	Школьники	Воспитанники ВЦ	Статистика <i>U</i> Манна – Уитни	Статистическая значимость
<b>Сфера образования</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>59,500</b>	<b>0,027</b>
Сфера семейной жизни	2	2	99,500	0,578
<b>Сфера профессиональной жизни</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>43,000</b>	<b>0,003</b>
Сфера увлечений	4	5	78,000	0,144
Сфера физической активности	5	3	94,500	0,448
Сфера общественной активности	6	6	94,000	0,428

Из таблицы 3 видно, что сфера профессиональной жизни преобладает у воспитанников ВЦ ( $U = 43,00$  при  $p = 0,003$ ). У старшеклассников общеобразовательной школы она занимает лишь третье место, а предпочтение данная подгруппа отдает сфере образования ( $U = 59,5$  при  $p = 0,027$ ). В сфере семейной жизни в данной методике различий не обнаружено. Сфера социальной активности также занимает одинаковые позиции у старшеклассников обеих подгрупп и находится на последнем месте. Сфера увлечений обладает более низким рангом у воспитанников ВЦ в силу значительной ограниченности возможностей реализации данной ценности. Сфера физической активности

является более значимой для воспитанников ВЦ. Здесь необходимо сделать следующее уточнение: при анализе инструментальных ценностей на первое место в иерархии респонденты обеих групп поставили «здоровье» (табл. 1). Однако проведенный опрос дал следующий результат: для школьников СОШ «здоровье» — это «здоровый образ жизни», «отказ от вредных привычек», а для воспитанников ВЦ «здоровье» — это «сила (физическая)».

Сравнительный анализ ценностей старшеклассников общеобразовательной школы и воспитанников воспитательного центра представлен в таблице 4.

Таблица 4

**Сравнительный анализ ценностей старшеклассников общеобразовательной школы и воспитанников ВЦ**

Переменные	Школьники	Воспитанники ВЦ	Статистика <i>U</i> Манна – Уитни	Статистическая значимость
Развитие себя	1	2	86,000	0,263
<b>Социальные контакты</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>61,000</b>	<b>0,029</b>
Креативность	3	6	74,000	0,107
<b>Достижения</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>61,500</b>	<b>0,032</b>
Собственный престиж	5	3	80,000	0,168
Духовное удовлетворение	6	7	106,000	0,785
Сохранение индивидуальности	7	4	69,000	0,068
Материальное положение	8	8	106,000	0,782

Статистически значимые различия были выявлены по ценностям «социальные контакты» ( $U = 61,0$  при  $p = 0,029$ ) и «достижения» ( $U = 61,5$  при  $p = 0,032$ ). Для старшеклассников общеобразовательной школы предпочтительнее «социальные контакты» ( $U = 61$  при  $p = 0,029$ ), они больше ориентированы на социальную жизнь, видят свои жизненные перспективы. Большинство осужденных понимают, с какими трудностями (мнимыми и реальными) они столкнутся в социуме после освобождения из исправительного учреждения. Поэтому у воспитанников ВЦ преобладает ценность «достижения» ( $U = 61,5$  при  $p = 0,032$ ): для них это высокий статус в своей среде, где они чувствуют себя комфортно, где их никто не упрекнет за судимость. Трудно в связи с этим не согласиться с гением русской литературы Л.Н. Толстым: «Обыкновенно думают, что вор, убийца, шпион, проститутка, признавая свою профессию дурною, должны стыдиться ее. Происходит же совершенно обратное. Люди, судьбою и своими грехами или ошибками поставленные в известное положение, как бы оно ни было неправильно, составляют о себе такой взгляд на жизнь вообще, при котором их положение представляется им хорошим и уважительным. Для поддержания же такого взгляда люди инстинктивно держатся того круга людей, в котором признается составленное ими о жизни и о своем месте в ней понятие» (роман «Воскресение»).



Таким образом, нами исследованы особенности ценностных ориентаций старшеклассников общеобразовательной школы и воспитательного центра ФСИН. Была обнаружена зависимость ценностных ориентаций от условий обучения и воспитания и значимые различия в иерархии и содержании терминальных ценностей. Система ценностных ориентаций правонарушителей характеризуется доминированием ценностей профессиональной направленности, а также «защитных» ценностей: свободы «от чего», независимости от семейных и дружеских взаимоотношений. Одновременно декларируется значимость таких социально одобряемых инструментальных ценностей, как аккуратность, воспитанность, ответственность, честность и т. д. При этом для правонарушителей характерно отрицание социальных ценностей — счастья других, чуткости, терпимости и широты взглядов, а также ценностей развития, самореализации и творчества. В связи с этим ресоциализация личности в условиях исправительного учреждения связана с их ценностной переориентацией, формированием механизма социально-положительного целеполагания, отработкой у личности стереотипов социально-положительного поведения.

### *Литература*

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. *Донских О.А.* Трансформация ценностных ориентаций // *Философия образования*. 2005. № 2. С. 121–127.
3. *Истомин А.А.* Динамика ценностных ориентаций осужденных в процессе отбывания наказания в виде лишения свободы // *Психологическая служба на современном этапе реформирования УИС. XX Психологическая школа*. Рязань, 2009. С. 39–43.
4. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
5. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
6. *Рокич М.* Природа человеческих ценностей. N.Y.: Свободная пресса, 1973. 153 с.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 712 с.
8. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
9. *Семенов В.Е.* Ценностные ориентации современной молодежи // *Социологические исследования*. 2007. № 4. С. 37–43.
10. *Сухоносков А.П., Березина И.И.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и учебной мотивации студентов-психологов разных курсов // *Материалы I Международной научно-практической конференции факультета психологии, рекламы и связей с общественностью*. Брянск: РИО БГУ, 2012. С. 30–33.
11. *Тугаринов В.П.* Избранные философские труды. Л., 1998. 271 с.
12. *Schwartz S.H.* Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and 20 Countries // *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25 / Ed. M. Zanna. New York: Academic Press, 1992. P. 1–62.

*Literatura*

1. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Psixologicheskoe issledovanie. M.: Prosveshhenie, 1968. 464 s.
2. *Donskix O.A.* Transformaciya cennostny'x orientacij // *Filosofiya obrazovaniya*. 2005. № 2. S. 121–127.
3. *Istomin A.A.* Dinamika cennostny'x orientacij osuzhdenny'x v processe otby'vaniya nakazaniya v vide lisheniya svobody' // *Psixologicheskaya sluzhba na sovremennom e'tape reformirovaniya UIS. XX Psixologicheskaya shkola*. Ryazan', 2009. S. 39–43.
4. *Kon I.S.* Psixologiya yunosheskogo vozrasta: Problemy' formirovaniya lichnosti. M.: Prosveshhenie, 1979. 175 s.
5. *Leont'ev D.A.* Ocherk psixologii lichnosti. M.: Smy'sl, 1993. 43 s.
6. *Rokich M.* Priroda chelovecheskix cennostej. N.Y.: Svobodnaya pressa, 1973. 153 s.
7. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii. SPb.: Izd-vo «Piter», 2000. 712 s.
8. Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti / Pod red. V.A. Yadova. L.: Nauka, 1979. 264 s.
9. *Semenov V.E.* Cennostny'e orientacii sovremennoj molodezhi // *Sociologicheskie issledovaniya*. 2007. № 4. S. 37–43.
10. *Suxonosov A.P., Berezina I.I.* Vzaimosvyaz' cennostny'x orientacij i uchebnoj motivacii studentov-psixologov razny'x kursov // *Materialy' I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii fakul'teta psixologii, reklamy' i svyazej s obshhestvennost'yu*. Bryansk: RIO BGU, 2012. S. 30–33.
11. *Tugarinov V.P.* Izbranny'e filosofskie trudy'. L., 1998. 271 s.
12. *Schwartz S.H.* Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and 20 Countries // *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25 / Ed. M. Zanna. New York: Academic Press, 1992. P. 1–62.

**A.P. Suhonosov**

**Comparative Study of Features of Value Orientations  
of High School Students of Secondary School and Educational Centre  
of the Federal Penitentiary Service**

The article is devoted to the problem of value orientations of personality, which now is becoming more complex, being the subject of various scientific areas and disciplines. The paper presents the results of diagnostics of value orientations of high school students of secondary school and pupils of the educational centre of the Federal Penitentiary Service.

*Keywords:* value orientations; instrumental values; terminal values; correctional facilities; juvenile age; living conditions; deviant behaviour.

М.М. Шалашова

## Качество школьного образования: изменение требований к результатам и системе оценивания

В требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов обозначены изменившиеся нормы качества, что привело к необходимости пересмотра системы планируемых результатов обучения и воспитания, поиска методов и средств решения поставленных задач. В данной статье рассматриваются специфика образовательных результатов обучающихся, определенная требованиями ФГОС, возможные пути их достижения в школьной практике.

*Ключевые слова:* результаты обучения; требования ФГОС; качество образовательных достижений обучающихся; способы и средства достижения планируемых результатов; система оценивания.

**Д**инамично развивающееся общество, внедрение современных технологий во все сферы деятельности человека привели к изменению требований к обучающимся и выпускникам школ и вузов. Как следствие, возникла необходимость пересмотра нормы качества, что нашло отражение в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Предполагаются существенные изменения в учебно-воспитательном процессе, начиная с изменения целевых установок, заканчивая внедрением новых подходов к оцениванию результатов освоения основной образовательной программы (ООП), разработкой инструментария диагностики и контроля планируемых достижений обучающихся. При этом наиболее сложной в решении представляется задача разработки и внедрения новой системы оценивания качества образования, отвечающая требованиям ФГОС.

В последние годы в системе российского образования мониторингу и контролю подлежали преимущественно предметные знания и умения. При разработке контрольно-измерительных материалов (КИМ) ГИА и ЕГЭ использовался Кодификатор элементов содержания (разработан ФИПИ), где выделены базовые знания и умения, которые должен освоить обучающийся на той или иной ступени школьного образования. При этом вопросам оценивания и выявления динамики общеучебных (по существу метапредметных) умений обучающихся не уделялось должного внимания, несмотря на то, что эти характеристики были определены требованиями пока еще действующего федерального компонента Государственного образовательного стандарта (ГОС, 2004).

ФГОС отличается ориентацией на развитие личностных качеств обучающихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности,

обеспечивающими успешность в познавательной и социальной сферах. В современной жизни мало обладать знаниями — нужно быть готовым к самореализации, самообразованию, отличаться мобильностью и креативностью. С целью подготовки такого выпускника и потребовались существенные изменения в норме качества образовательных результатов обучающихся.

В соответствии с требованиями ФГОС результаты обучения должны быть представлены в виде системы личностных качеств, метапредметных и предметных достижений обучающихся. При этом подчеркивается, что предметные знания должны отличаться системностью, полнотой, оперативностью и осознанностью. Обучающийся должен понимать границы применимости своих знаний, обладать способностью к самостоятельному освоению нового материала, готовностью к решению возникающих учебных и иных задач. Показателем качества образовательных достижений становится динамика личностного развития обучающихся, которая определяется изменением уровня их метапредметных и предметных достижений.

Анализ мировой практики показывает, что выделение метапредметных (универсальных) образовательных результатов и практика их формирования посредством освоения учебного содержания является общепринятой. Во многих странах (Германия, Китай, Финляндия и др.) универсальные умения в перечне образовательных результатов указываются в числе приоритетных. В этих государствах универсальные способы действий приведены в соответствие с международной междисциплинарной программой «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы» (Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations — DeSeCo), которая была разработана в конце 1990-х годов под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития — OECD [1]. Главная задача программы DeSeCo заключалась в разработке концептуальной основы для определения компетенций, необходимых каждому человеку для непрерывного образования, их оценки и сопоставления на международном уровне.

В данной программе установлены критерии идентификации ключевых компетенций (по существу универсальных умений). Среди них:

– действуй автономно (самостоятельно). В качестве критериев рассматриваются умения защищать и утверждать свои права, интересы, готовность брать ответственность, создавать и реализовывать жизненные планы и личные проекты, действуя в рамках определенной ситуации;

– действуй интерактивно. В этом случае критериями можно считать умения использовать речевые средства, знания для получения и передачи информации;

– действуй в социуме, что предполагает готовность обучающегося устанавливать отношения с другими, сотрудничать, управлять и разрешать конфликты.

Таким образом, можно сделать вывод, что в мировой педагогической практике особое внимание уделяется готовности обучающегося действовать инициативно, самостоятельно и творчески, учитывать специфику ситуации, использовать знания для решения возникающих задач, при этом продуктивно взаимодействуя с членами группы. Данные требования нашли отражение

в изменившейся норме качества, а следовательно, в требованиях ФГОС. Как следствие начался постепенный переход от знаниевой к компетентностной парадигме образования.

В новых условиях перед каждым учителем и педагогическим коллективом возникает проблема создания условий для достижения планируемых результатов. Следовательно, необходимо переосмысление сложившихся стереотипов педагогической деятельности, определение технологий, форм и методов обучения, наиболее эффективных для решения поставленных задач.

Качественно новые образовательные достижения возможны при сочетании урочной и внеурочной деятельности, основного и дополнительного образования. При этом важно понимать, что универсальные учебные действия (УУД — в соответствии с требованиями ФГОС) должны формироваться в первую очередь на предметном содержании. Следовательно, при изучении учебных дисциплин необходимо предлагать задания, способствующие формированию или развитию тех или иных видов УУД (задания на самостоятельный поиск и преобразование информации, анализ, обобщение и систематизацию освоенного материала, выполнение групповых проектов, рефлексию и др.).

Развитие обучающихся происходит не только на уроке, но и во внеучебной деятельности. В российском образовании внеучебным достижениям школьников уделяли внимание, но понимали под этим приобретение учащимися личного опыта в рамках:

- реализации проектов или исследовательских работ, которые были не предусмотрены образовательными программами в качестве обязательных;
- освоения учебных курсов по выбору обучающихся в школе и/или учреждениях дополнительного образования;
- участия в олимпиадах, конкурсах различного уровня.

Наиболее активны во внеучебной деятельности были мотивированные и одаренные обучающиеся, которых немного. У остальных школьников мы наблюдаем постепенное снижение мотивации к обучению, что, естественно, влияло на качество образовательных достижений в целом. Проблема мотивации всегда была актуальна для учителя. Что сделать, чтобы ученику было интересно учиться, чтобы он понимал значимость своих знаний для дальнейшей жизни и деятельности? Над этим задумывался каждый из нас...

Создание в школе развивающей среды, реализация технологий личностно ориентированного обучения требует диагностики личностных характеристик школьников — их мотивации, индивидуальных способностей, сложившейся системы ценностей и интересов и пр. Полученные данные могут и должны стать определяющими при выборе методических приемов, педагогических технологий, выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов школьников. В этих условиях появляется возможность для развития личностных особенностей каждого школьника, освоения им предметного содержания на доступном для него уровне (базовом или повышенном). При этом предметные знания и умения, универсальные учебные действия становятся объектами мониторинга и контроля, а личностные достижения — предметом

для изучения психологов и классных руководителей с целью выявления динамики личностного развития каждого школьника, что вполне можно решить с помощью портфолио ученика.

Доказательством достижения требований ФГОС будет рассматриваться готовность обучающегося к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач, среди которых особое место занимают задания на самостоятельный поиск, преобразование и применение предметных знаний, решение учебных задач в ситуации неопределенности.

При разработке внутренней системы качества важно опираться на основные положения теории педагогической квалиметрии. Педагогическая квалиметрия предполагает сравнительный анализ всех результатов освоения основной образовательной программы (ООП) с требованиями ФГОС. При этом решается задача стандартизации уровней учебных достижений на промежуточных и завершающих этапах обучения. Результат измерения признается квалиметрически значимым при выполнении сравнительных операций по всем позициям стандарта.

Следует отметить, что после введения ЕГЭ и ГИА в области предметных результатов обучения сложилась практика оценивания, отвечающая требованиям педагогической квалиметрии. Контроль результатов обучения проводится с помощью различного инструментария, в том числе с помощью стандартизированных (апробированных) КИМ. Такие же требования должны быть и к иным образовательным достижениям обучающихся, в том числе метапредметным. Поэтому здесь предстоит много работы, однако процесс начался. Подтверждением можно считать диагностику метапредметных умений, которую уже третий год проводит Московский центр качества образования.

Уровень УУД, как и предметных достижений, представляет собой гипотетическую переменную, которая может быть выявлена с большей или меньшей точностью измерения. В этой связи при организации контрольно-оценочной деятельности педагога следует учитывать следующие принципы педагогической квалиметрии:

- комплексность и полноту оценивания, что предусматривает использование методов и средств, позволяющих осуществлять анализ всего спектра планируемых результатов обучающихся;

- объективность и надежность, что предполагает применение стандартизированных (апробированных) контрольно-измерительных материалов (КИМ) с целью уменьшения ошибки измерения, сопоставление результатов, полученных с помощью различных измерителей (достоверными следует считать те признаки, которые повторяются при оценивании разным инструментарием).

Для диагностики и контроля предметных и метапредметных результатов целесообразно использовать систему оценочных средств. Специалисты отмечают, что традиционный подход к оцениванию результатов обучения не позволяет с достаточной степенью достоверности выявить все качества личности, которые определены требованиями ФГОС. Большинство заданий «традиционной» контрольной работы являются одномерными, в свою очередь метапредметные

результаты отличаются универсальностью и многомерностью. Поэтому следует расширить практику применения многомерных заданий. С этой целью можно предложить использовать инновационные измерители. Применение данного инструментария может привести к осложнению процедуры операционализации и определения единых требований, которым должен удовлетворять внешний критерий результативности образовательной деятельности, необходимый для установления валидности. Поэтому целесообразно осуществлять комплексный подход к рассмотрению образовательных достижений, выявлять коррелируемость полученных данных.

*Инновационными измерителями* мы называем средства, которые, являясь нововведением, способствуют повышению объективности контроля и всесторонности рассмотрения образовательных достижений учащихся. Среди них ситуационные задания, контекстные задачи, кейсы.

Инновационные средства позволяют оценивать такие качества предметных знаний, как прочность, оперативность, гибкость. Оперативность характеризуется числом ситуаций, в которых обучающийся применяет свои знания и умения; гибкость проявляется в скорости нахождения вариативных способов решения задачи; прочность — в готовности применять ранее освоенные знания с достаточной степенью успешности (с особенностями инновационного инструментария, который поможет учителю осуществлять оценивание как предметных, так и метапредметных результатов в процессе освоения учебного предмета (на примере химии), можно познакомиться в монографии «Компетентностный подход к оцениванию качества химического образования» [3]).

Инновационные средства обладают большим диагностическим потенциалом. К примеру, *ситуационные задания* направлены на оценивание умений применять ранее освоенные или вновь приобретаемые знания в той или иной ситуации, осуществлять поиск и привлечение дополнительных, в том числе внешних, ресурсов для выполнения поставленной задачи. В процессе поиска путей решения демонстрируется самостоятельность мышления, способность определять границы знания/незнания с целью выполнения поставленных задач. Часто задания такого типа направлены на поиск и преобразование информации, подготовку сообщений, что позволяет формировать и развивать ИКТ-компетентность обучающегося.

*Контекстными* называются задания, в которых содержится относительно законченный по смыслу текст (контекст), в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельной входящей в него фразы, выражения. Контекст должен способствовать более глубокому пониманию поставленной задачи, поэтому важно научиться правильно его составлять. Для выполнения задания необходимо осмыслить и понять контекст, применить его в процессе поиска путей решения поставленной задачи. Контекстные задания способствуют развитию навыков смыслового чтения, позволяют расширять границы изучаемых предметных знаний, раскрывая их прикладной аспект. Целесообразно, чтобы они были практико ориентированными, что

позволяет мотивировать познавательную активность обучающихся. При этом задание может быть межпредметным по содержанию, что важно для формирования интегрированных представлений.

*Кейсы* впервые стали использоваться в системе высшего профессионального образования, однако в свете требований ФГОС приобретают особую значимость и для практики школьного обучения. Кейс представляет собой единый информационный комплекс, включающий наиболее полное описание ситуации, требующей практического решения. Кейс, в отличие от ситуационного задания, предусматривает не только постановку проблемы (описание ситуации), но и представление достаточного количества информации, которая необходима для анализа ситуации, поиска вариантов ее решения. Важно, чтобы в кейсе были представлены разные точки зрения на проблему, не было готовых ответов, выводов и пр. В педагогической практике используют как структурированные (небольшие по содержанию, содержащие только важную информацию), так и неструктурированные кейсы. Последний вид содержит много избыточной информации, что позволяет развивать умение выделять главное, сравнивать, обобщать и др.

Для оценивания качества полученных результатов необходимы критерии и диагностируемые показатели. Важно, чтобы показатели позволяли учителю визуально определить освоение способов действий на том или ином уровне. Исходя из того, что в ФГОС многие требования к результатам носят обобщенный характер и требуют конкретизации, целесообразно составить кодификатор элементов содержания метапредметных умений и личностных характеристик, что поможет учителю при планировании учебно-воспитательного процесса и составлении КИМ. Нами был разработан кодификатор метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС начальной и основной школы, который опубликован на страницах журнала «Справочник заместителя директора школы» [2]. С его помощью можно описать уровни УУД на том или ином этапе обучения, определив при этом показатели достижения каждого из них. Это позволит педагогу выявить «дефициты» в области метапредметных результатов у школьников, оказать посильную помощь, определить эффективные формы и методы обучения.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что переход на ФГОС предполагает существенные изменения в системе оценивания качества образовательных достижений обучающихся. Среди них наиболее значимые: пересмотр содержания предметных кодификаторов с учетом требований ФГОС, разработка КИМ нового поколения для оценивания как предметных, так и метапредметных результатов, широкое их внедрение в педагогическую практику. Описанный подход позволит создать условия для достижения качества образования, соответствующего новым требованиям и мировым стандартам в школьном образовании, повысить надежность результатов оценивания.



*Литература*

1. *Браславски С.* Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта // ЮНЕСКО – 2004: [Электронный ресурс]. С. 8–9. URL: [http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE\\_Competences.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competences.pdf).
2. *Шалашова М.М.* Кодификатор личностных и метапредметных результатов // Справочник заместителя директора школы. 2013. № 4. С. 51–62.
3. *Шалашова М.М.* Компетентностный подход к оцениванию качества химического образования: монография. Арзамас, 2011. 384 с.

*Literatura*

1. *Braslavski S.* Razvitie klyuchevy'x kompetencij v obrazovanii: nekotory'e uroki iz mezhdunarodnogo opy'ta // YuNESKO – 2004: [E'lektronny'j resurs]. S. 8–9. URL: [http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE\\_Competences.pdf](http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competences.pdf).
2. *Shalashova M.M.* Kodifikator lichnostny'x i metapredmetny'x rezul'tatov // Spravochnik zamestitelya direktora shkoly'. 2013. № 4. S. 51–62.
3. *Shalashova M.M.* Kompetentnostny'j podxod k ocenivaniyu kachestva ximicheskogo obrazovaniya: monografiya. Arzamas, 2011. 384 s.

*M.M. Shalashova*

**The Quality of School Education:  
Changing Requirements for the Results and Evaluation System**

In the requirements of the federal state educational standards there were designated changing quality standards, which led to a need for revision of the system of planned results of training and education, for search of methods and tools for the solution of set tasks. This article considers the specifics of educational outcomes of students, determined by requirements of FSES, possible ways of achieving these outcomes in school practice.

*Keywords:* results of training; FSES requirement; quality of educational achievements of trained students; ways and means of achievement of planned results; estimation system.

О.А. Шиян

## Циклические представления как средство отражения процессов развития у старших дошкольников<sup>1</sup>

В статье анализируются особенности циклических представлений детей старшего дошкольного возраста, позволяющих отражать процессы развития окружающего мира. Приводятся результаты качественного исследования, позволившего обнаружить фрагментарность циклических представлений старших дошкольников и трудности совершения таких диалектических действий, как превращение, обращение, диалектическая сериация при отражении сложных циклических отношений, связанных с временными циклами и превращениями в природе.

*Ключевые слова:* репрезентация развития; циклические представления; диалектические умственные действия.

### Развитие в окружающем мире

**Р**азвитие — базовая характеристика реальности, поэтому важно понять, насколько дети дошкольного возраста способны отражать мир как развивающийся.

Человек, пытающийся понять мир в его развитии, сталкивается с двумя задачами: во-первых, надо суметь увидеть тождество внешне непохожих состояний одного объекта (гусеница и бабочка — яркий пример), во-вторых, заметить появление нового, его противоположность первоначальному состоянию. Структура развития как процесса диалектического описывается в работах Г.В.Ф. Гегеля: развитие — это не просто постепенное наращивание нового качества, но возникновение противоположности, отрицающей исходный объект, а затем снятие возникшего противоречия — отрицание отрицания. Таким образом, развитие идет по спирали, совмещающей в себе линейность и движение по кругу.

Циклические процессы представляют собой особую группу процессов, в которых объединяются линейное и круговое движение: объект превращается в свою противоположность, а затем возвращается к первоначальной точке, но на новом витке. К циклическим процессам относятся, например, временные циклы — суточные, годовые и пр. Во временных циклах четко видна структура перехода противоположностей. Так, день и ночь задают крайние полюса, утро и вечер представляют собой переходы, причем разнонаправленные: в одном случае день становится ночью, в другом — ночь становится днем. Наступающее утро — это тоже утро,

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ: Проект n13-06-00669 «Особенности мыслительных диалектических структур в дошкольном и младшем школьном возрасте».

как и предыдущее, но при этом оно другое. Циклическую структуру имеют также действия человека внутри временных циклов. Так, например, внутри суточного цикла: днем человек бодрствует, ночью спит, утро и вечер — переходные моменты суток, когда человек просыпается и отходит ко сну. Также цикличны и отдельные предметные и иные действия: ребенок достает кубики из коробки, строит башню, а затем разрушает ее и складывает кубики обратно в коробку; зимой он забирается на горку вместе с санками, скатывается с нее, а затем опять идет на горку. При этом конечная ситуация тождественна исходной и не тождественна в то же время.

В каждом из описанных процессов есть противоположные состояния (кубики в коробке — построенный домик, ребенок на верху горы — ребенок внизу горы), а также разнонаправленные процессы (строительство дома и его разрушение, подъем на горку и спуск с нее). В отличие от временных циклов и связанного с ними поведения человека предметные действия предполагают наличие субъекта: именно его активность позволяет перейти от одной противоположности к другой.

При этом важно уточнить, что знак равенства между циклическими процессами и процессами развития ставить нельзя. Если мы говорим о процессах развития, то в ход событий вмешиваются события из иных систем, их появление ведет к качественным изменениям, скачкам. С точки зрения изучаемой системы эти факторы случайны, хотя внутри собственной системы у них есть причина. Такова роль мутаций в появлении новых видов или, например, действий человека, который проявляет инициативу и нарушает течение процесса. Ю.М. Лотман, анализируя течение исторического процесса и процессы творчества, отмечает такие точки, в которых процесс перестает быть предсказуемым. Для определения этих точек он обращается к термину, введенному Ильей Пригожиным для описания химических и биологических процессов: «точки бифуркации», в которых существуют несколько равновероятных возможностей, и процесс поэтому становится малопредсказуемым. При этом Лотман отмечает, что то, что представляется случайностью, — на самом деле «лишь явление из другого причинного ряда». Вмешательство таких событий — будь то встреча двух культур или поступок человека — разрушает автоматическую предсказуемость процесса и задает новый его вектор.

Под циклическими процессами понимаются как раз те процессы, в которых процесс разворачивания задан. В реальности, разумеется, он может быть нарушен, как экстренные обстоятельства могут заставить человека встать с постели не утром, а глубокой ночью, но тогда речь будет идти уже о нарушении цикла. В этом специфика циклических процессов в ряду процессов развития. Если в процессах развития вмешательство явлений «другого причинного ряда» является причиной изменения ситуации, то в циклических отношениях, из-за их предзаданности, скорее можно говорить не о причинно-следственных связях, а о последовательности событий: день не является причиной вечера, хотя и предшествует ему.

Однако в одном весьма существенном отношении между циклическими процессами и процессами развития существует принципиальное единство — оно касается структуры: в рамках цикла также происходит переход противоположностей друг в друга и обращение этого процесса. При этом, как уже было сказано, именно циклические процессы составляют важную для ребенка сторону его жизни:

он погружен в них с рождения, именно их освоение значимо для него, поскольку делает мир предсказуемым и более управляемым. Таким образом, циклические процессы можно рассматривать как личностно значимое для ребенка содержание, при этом имеющее ту же структуру, что и процесс развития. Значит, на этом содержании можно изучать и формировать способы отражения детьми процессов развития. Важно понять, насколько ребенку удастся понять структурные отношения внутри цикла.

### **Развитие глазами ребенка: результаты предыдущих исследований**

Ж. Пиаже отмечает, что до семилетнего возраста представления детей носят статичный характер. В исследовании, где ребенку предлагалось нарисовать траекторию падающего со стола карандаша, было обнаружено, что дети не могут представить себе изменение положения карандаша во время падения. Другой эксперимент, описанный в книге «Представления ребенка о пространстве», касается «аффинитивных преобразований», таких преобразований фигур, при которых могут изменяться углы и длина линий, но параллельные линии остаются параллельными: фактически так изменяется проекция фигуры на сетчатку глаза при вращении фигуры. В этом случае, как и в предыдущем, детям до девяти лет было сложно представить себе логику трансформации объектов [7]. Правда, в более современных исследованиях, проведенных Р. Барлайгеон, было обнаружено, что уже младенцы 2-х месяцев, следя за движущимся объектом, ожидают его появления в той точке, в направлении которой он движется; таким образом, дети способны предвидеть траекторию движения [10].

В исследовании Л.И. Элькониновой было обнаружено, что только к семи годам дети воспринимают разные этапы преобразования объекта как часть целостного процесса, а не отдельные фрагменты [9].

Интересно обратиться к экспериментам, которые проводил российский психолог Н.Н. Поддьяков. Он выяснил, что если с детьми активно анализировать преобразования живых объектов и предлагать действовать с неживыми, преобразуя их, у детей формируется «динамическая система представлений». Это означает, что ребенок, воспринимая объект, удерживает и его наличное состояние, и то, каким он был раньше, т. е. видит объект в динамике.

Вывод, который делает Н.Н. Поддьяков, очень важен для понимания возможностей дошкольников: ребенок способен понять, что объект и тождественен себе и не тождественен в одно и то же время. Оказывается, если взрослый создает специальные образовательные ситуации, дети начинают воспринимать объект не как статичный, а в его развитии, движении из одного состояния к другому, иногда внешне очень отличающемуся [4].

Аналогичные исследования с детьми младшего школьного возраста проводились Е.В. Чудиновой и Я.И. Трофимовой: они также обнаружили, что способность воспринимать мир как развивающийся лежит в зоне ближайшего развития детей младшего школьного возраста, т. е. не появляется вне особых образовательных ситуаций [6].

Во всех упомянутых выше работах в центре внимания был вопрос, воспринимают ли дети мир как статичный или динамичный, однако не анализировалась *структура* детских представлений. Если же исходить из того, что развитие имеет структуру, его представления также должны быть структурно организованы. С точки зрения Н.Е. Вераксы, Е.В. Романовой и др., такими средствами репрезентации развития являются особым образом организованные представления — циклические представления, — позволяющие отражать объективную цикличность реального мира через взаимопереходы противоположностей. Сформированные циклические представления складываются в систему, целое и могут быть описаны как диалектическая категория [3]. Объект (А) переходит в свою противоположность (не-А) через точку, объединяющую в себе обе противоположности (А и не-А), а затем возвращается в точку А, которая в то же время и не тождественна А (обратный процесс имеет и противоположный вектор, и сами опосредующие моменты противоположны друг другу, как утро и вечер, как весна и осень) (рис. 1).

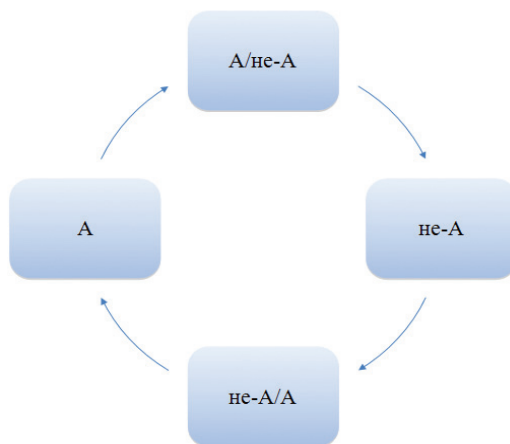


Рис. 1. Структура цикла

Н.Е. Веракса описал те умственные действия, которые входят в диалектическую категорию: действия превращения, диалектической сериации, опосредствования, обращения, замыкания и т. д. Эти действия позволяют решать задачи, которые требуют оперирования противоположностями [3: с. 14]. Такие задачи встают перед взрослым человеком и в повседневной жизни, и в ходе решения технических и иных проблем, требующих творческого подхода. Как показали исследования, такие действия развиваются в полной мере только у небольшой части детей и взрослых [1].

В исследовании Е.В. Романовой было выдвинуто предположение, что погруженность в повседневную цикличность событий, в постоянные взаимопереходы противоположностей помогает ребенку осваивать диалектические действия. В ее исследовании было обнаружено, что дети старшего дошкольного возраста способны устанавливать отношения цикличности, упорядочивая предложенные им фрагменты ситуаций.

Вопрос, однако, состоит в том, чтобы проанализировать репрезентативное пространство дошкольников: насколько циклические представления структурно организуют субъективное восприятие ребенка. В целом, это вопрос о том, насколько система представлений ребенка об окружающем мире соответствует развивающейся реальности. Исследования репрезентативного пространства детей — относительно новая область изучения, начало которой положили работы Жана Пиаже о детских представлениях [11–13].

### **Описание исследования представлений дошкольников о развитии в окружающем мире**

В отличие от исследований Н.Н. Поддьякова, Л.И. Элькониновой, Е.В. Чудиновой, Е.В. Романовой, где дети должны были устанавливать отношения между предъявленными им картинками или иными фрагментами ситуации, мы предлагали детям самим сочинить историю про заданного персонажа, нарисовать ее и рассказать взрослому. Сочинение истории — свойственный детям дошкольного возраста способ выражения своего понимания действительности.

Само задание «придумать историю» подразумевает события, происходящие с одним и тем же персонажем и развернутые во времени. Таким образом, если в исследованиях Н.Н. Поддьякова и Е.В. Чудиновой можно было увидеть, воспринимает ли ребенок явления статично или в динамике, то в данном случае сама идея динамики уже задавалась взрослым. Анализировались следующие моменты:

- организованы ли представления детей в соответствии со структурой цикла, т. е. воспринимают ли они развитие как превращение противоположностей;
- как соотносятся представления о временном (годовом) цикле и циклические превращения объекта, т. е. удастся ли детям отразить встроенные друг в друга циклические события;
- как ребенок выстраивает противоположность существующим циклическим отношениям.

Ребенок получал лист формата А4, разделенный на три части. На первой части (с левой стороны листа) были нарисованы контуры снеговика, дерева без листьев и солнца. Остальные две части листа были пустыми. Взрослый говорил: «Видишь, тут нарисован снеговик. Это начало истории, а середина и конец потерялись. Попробуй придумать, что было дальше. Нарисуй продолжение истории — середину и конец, — а потом ты расскажешь мне историю, а я запишу ее». В качестве героя истории был выбран снеговик, поскольку такой персонаж обладает ясно заданными возможностями циклического изменения, понятными детям. Предварительно дети проводили эксперименты с таянием снега, так что знали о возможностях перехода воды в разные агрегатные состояния. При этом цикл таяния снега явно связан с годовым циклом, так что в данном случае мы имели возможность увидеть, как дети связывают и «синхронизируют» два цикла: годовой и изменения снеговика.

Разлинованный лист фактически представляет собой модель истории — начало, середину и конец. Такая модель истории была предложена И.Б. Шияном в его исследовании предвосхищения у дошкольников [8]. Эта модель подходит для отражения половины цикла — серии, которая представляет собой переход от одной из противоположностей к другой.

После завершения этого задания взрослый раздавал детям такие же листы и говорил: «А теперь придумай историю “наоборот”» (никаких дополнительных пояснений не давалось). Широко известно, как дети любят разного рода перевертыши, исследуя таким образом неожиданные варианты разворачивания ситуации. Такое переворачивание позволяет решить сразу две задачи: лучше увидеть границы нормы («от противоположного» понять правило) и прощупать возможности развития нормы.

В нашем случае ребенок создавал и рисунок, и рассказ (рассказ записывал взрослый под диктовку ребенка): это давало возможность увидеть, как соотносится структурность циклического процесса в словесной и образной формах.

В исследовании участвовало 16 детей 5,5–6-летнего возраста (старшая группа ДООУ № 1602 г. Москвы). В рамках исследования проводился качественный анализ типов ответов.

### Результаты исследования

#### *А. Выполнение задания «Придумай историю».*

О сформированности сериации как части циклических представлений можно говорить в тех случаях, когда и в рисунке, и в словесной истории фиксируются противоположные моменты ситуации, а также момент перехода. Приведем в качестве примера историю Лизы, где говорится о том, что «Снеговик слепили зимой, весной он таял, а летом совсем растаял, от него только палочки и ведро осталось».

На рисунке 2 явственно видно, что первая и последняя картинка противоположны: на последней картинке снеговика фактически нет. На средней же изображено таяние, происходит разрушение структуры. Изображение дерева также подчиняется закону цикла: явственно заданы и противоположности (снег и отсутствие листьев зимой и листья летом) и промежуточный момент (распускающиеся листья весной). Отметим, что в этой истории цикл таяния снеговика встроен в годовой цикл: времена года задают каркас истории.

Однако такой «классический» цикл оказался редким явлением. Рассмотрим рисунок Кристины (см. рис. 3).

Ее рассказ звучал таким образом: «Был день. Тут снег падает, снеговик обрадовался. Солнце светит ярко, снеговик растаял». Девочка описывала отдельно каждую картинку, связного рассказа у нее не получилось, времена года она не называет, а называет время суток (день). Кристина говорит о том, что «снеговик растаял», однако на рисунке он остался практически прежним, на его изменение указывает только появившаяся у ног лужа и грустное выражение лица. Таким образом, при изображении превращений снеговика девочке удалось отразить процесс превращения противоположностей только в слове, но не в рисунке. При этом две из картинок — вторая и третья — противоположны по двум параметрам — временам года и эмоциям снеговика, который радуется снегу и огорчается яркому солнцу. Фактически, Кристина упростила задание: ее история состоит из двух шагов — начала и конца, первая картинка не входит в ее историю. Это означает, что в этой истории нет момента, опосредующего противоположности.

В целом промежуточная картинка представляла для детей большую проблему, чем крайние: многие испытывали трудности при изображении перехода



Рис. 2. История Лизы М.



Рис. 3. История Кристины П.



и рисовали среднюю картинку похожей на первую в тех случаях, когда три части рисунка были выстроены в серию (переход от одной противоположности к другой через среднюю картинку), и сами истории звучали более связно и последовательно. Это позволяет предположить, что серия как фрагмент циклических представлений является средством построения детских историй (нарративов).

Интересный момент можно обнаружить в следующем рисунке (Даша К.) (рис. 4).



Рис. 4. История Даши К.

История звучит следующим образом: «Тут весна, солнышко светит, капельки и лужи, снеговик тает. Тут зима и падает снег. А тут лето, снеговик растаял». На первый взгляд может показаться, что девочка просто перепутала последовательность времен года. Но на самом деле роль сыграла именно ее внимательность к деталям: она сочла солнце важным знаком, и поэтому прочитала первую картинку как изображение весны. Таким образом, история должна была начинаться с весны, в этом случае начало и конец должны были бы прийтись на промежуточные состояния. По всей видимости, такая задача оказывается на порядок сложнее, и девочка «спасает» ситуацию тем, что меняет времена года местами, зато завершением является противоположное состояние. Эта история интересна тем, что ребенок совершает и превращение исходного объекта и обнаруживает переходное состояние, но при этом у нее явно нет целостной картины цикла: она не может «запустить» движение с любой точки и в любой точке цикла завершить его, т. е. не может выстроить серию из трех элементов, начиная с промежуточного. Кроме того, видно, что противоположность крайних состояний и противоположность промежуточных моментов различаются по сложности.

Приведем еще один пример: в этой истории разворачивалась иная сюжетная линия. История звучала так: «Снеговик зимой стоял, потом он пошел ходить, потом встретил сову и подружился с ней» (Варя Н.) (рис. 5).



Рис. 5. История Вари Н.

В истории Вари интересно то, что события выстроены в серию: одинокий снеговик, встреча с совой, дружба с совой (обозначена тем, что снеговик, оставив метлу, повернулся к сове). В данном случае традиционный для детских историй сюжет обретения друга не встроено во временной цикл, и соответственно соотношения циклов нет.

В целом, только треть детей, принявших участие в этом исследовании, и в устной истории, и в рисунке отразили полную серию времен года (зима, весна, лето). Остальные либо упоминали или рисовали одно-два времени года, либо изменяли их порядок. *Интересно то, что именно те дети, которые смогли выстроить серию времен года, смогли выстроить и серию таяния снеговика.* При этом во всех остальных одиннадцати случаях детям лучше удалось выстроить серию таяния, чем серию времен года.

#### *В. Выполнение задания «Придумай историю “наоборот”».*

Задание «придумать историю “наоборот”» можно было выполнить двумя способами: либо предложив серию, обратную исходной, либо совершив преобразование нормы и изобразив ситуацию, обратную реальной. При этом, поскольку серий было две (времена года и таяние), дети могли по-разному комбинировать обращение истории: обращая годовой цикл, обращая цикл таяния, «рассинхронизируя» два цикла, которые в исходной истории были встроены один в другой.

Одиннадцать детей из шестнадцати изменили порядок времен года, при этом большая часть — семеро — просто начали историю не с зимы, как в исходном случае, а с другого времени года, например, предложив такую последовательность: весна, лето, осень. Четверо детей предложили последовательность времен года, обратную норме, т. е. смогли «пустить время вспять»: весна – зима – осень. Способность обратить ситуацию может говорить о понимании целостной структуры годового цикла.

Обращение истории со снеговиком мы обнаружили у пятерых детей: в четырех историях говорится о том, что «снеговика построили», в одной — что снеговик вырос (т. е. цикл жизни снеговика протекает как у живого существа, а не рукотворного).

Семеро детей поняли задачу «сочинить историю “наоборот”» как задание на «рассинхронизацию» циклов таяния и времен года. Однако в основном (у пятерых детей) несовпадение проявлено фрагментарно: например, сказано, что снеговик летом не тает.

Максиму К. удалось обратить ситуацию и сочинить серию про создание снеговика, т. е. достроить цикл. История Максима К. звучит так: «Тут зима, снег и снеговик стоит. Тут осень, дети делают снеговика, поздняя осень. Лето, снеговика нет» (на последнем рисунке зеленым цветом слабо обозначены листья как знак лета). История снеговика «вписана» в годовой цикл, и опосредующий момент истории — его лепка — приходится на промежуточное время года (осень). Для правдоподобия Максим делает уточнение, что это поздняя осень. Интересны два момента. Во-первых, Максим «пустил» время вспять (в его рассказе за зимой следует осень, а потом наступает лето). Во-вторых, обращен не тот цикл, который был изображен на первом рисунке, где снеговик растаял в лужицу, а второй, не фигурировавший ранее, где снеговик строится человеком. Таким образом, Максим достраивает вторую часть цикла жизни снеговика (рис. 6).

Снеговик — это культурный предмет: он создается руками человека, хотя разрушается уже часто по законам физики — тает под лучами солнца. Максиму удалось отразить полный цикл «жизни» снеговика, не совпадающий с циклом агрегатных состояний воды. Таким образом, при достраивании второй половины цикла появляется действие человека, которое и приводит к превращению противоположностей.

То, что только в одном случае в истории «наоборот» «круг жизни» снеговика был достроен, означает, что, казалось бы, такая знакомая детям последовательность событий не отражается в сознании ребенка как система циклически организованных представлений.

В некоторых случаях ребенок, обращая ситуацию, идет по внешнему формальному признаку. Например, история Андрея А. звучит так: «Сначала был маленький снеговик. Солнце начало светить меньше, и снеговик стал еще больше. Потом почти не было солнца, и снеговик стал совсем большим». Интересно, что в исходной истории у Андрея были названы времена года (зима, конец зимы и весна), в истории «наоборот» времена года исчезают: выстроить обратную серию снова оказывается трудно. Посмотрим, однако, на рисунок 7.



Рис. 6. История «наоборот» Максима К.

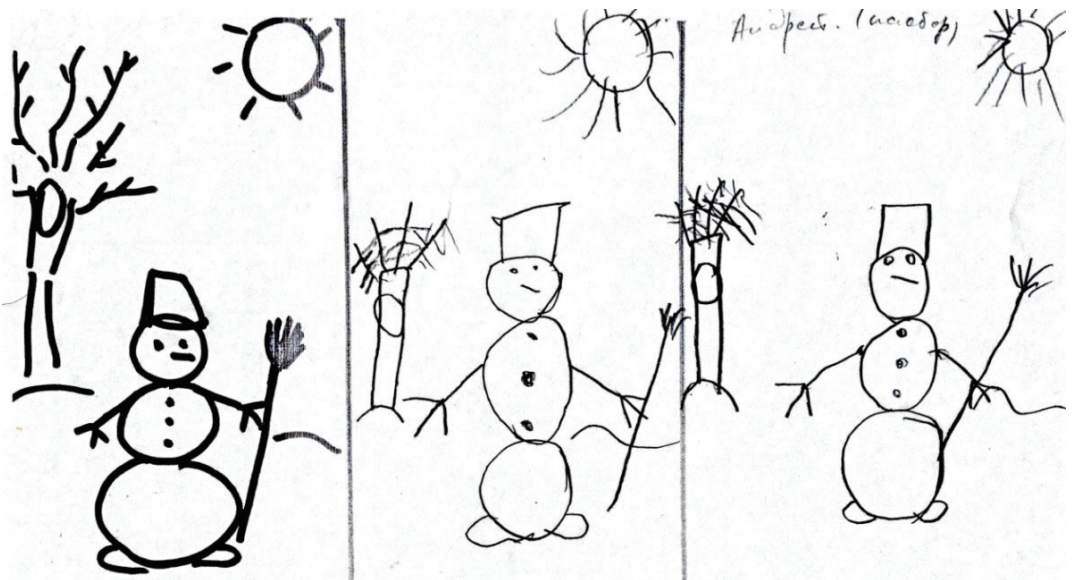


Рис. 7. История «наоборот» Андрея А.

На рисунке 7 не видно увеличения ни размера, ни других характеристик снеговика. Анализируя несовпадения рисунка и рассказа, мы довольно часто видим, что ребенку легче назвать изменения, чем отразить их графически. Поскольку именно рисунок представляет собой образную модель реальности, можно сказать, что рисунок в большей степени отражает *актуальную* способность ребенка отражать изменения, а слово — *потенциальную*, еще требующую воплощения. Заметим, что в этой истории снеговик «растет», его не лепят, т. е. цикл его жизни протекает как у живого существа, а не рукотворного.

По другому пути пошли дети, которые пытались «превратить» соотношение двух циклов: годового и таяния, т. е. рассинхронизировать таяние и наступление лета. Наиболее последовательно эта стратегия выражена в рисунке Лизы, которая, комментируя первый рисунок своего «триптиха», говорит: «Это весна, тут замороженный снеговик».

В рисунке Лизы (рис. 8) меняется соотношение времен года и состояний снеговика: весной снеговик не тает, а остается замороженным. Важно, что при этом ребенок обнаруживает задачу: каким образом при греющем солнце снеговик может не растаять? И Лиза придумывает решение — снеговик оказывается в холодильнике. Если «наоборот» понимается как диалектическая задача, ребенок в своем исследовании новых возможностей ситуации идет по линии ее развития. При этом рядом стоит девочка, которая и сберегает снеговика, и для этого сделала холодильник. Таким образом, для решения задачи необходимым оказался «деятель». Заметим, что в ходе превращения самого цикла появляется необходимость в поисках причинно-следственных связей.

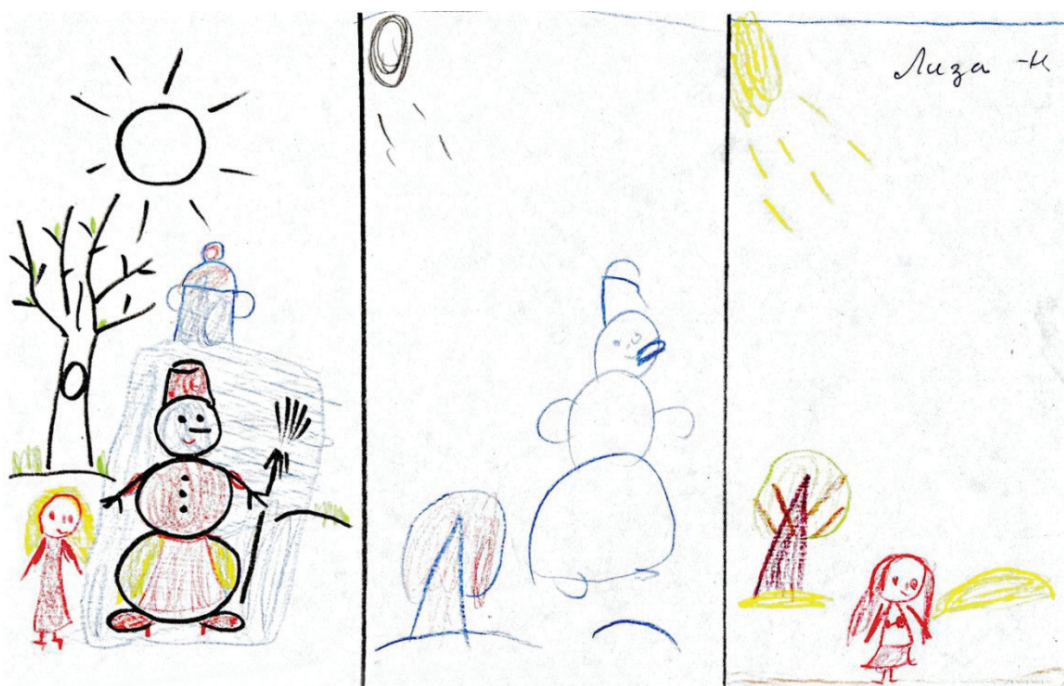


Рис. 8. История «наоборот» Лизы М.

Интересно сравнить историю Лизы с историей Саши: «Летом снеговик стоял. Весной он начал таять, зимой снеговик совсем растаял» (рис. 9). Саша также изменил соотношение времен года и цикла «жизни» снеговика, однако он не предлагает решения возникшей задачи, и причина странного «поведения» снеговика не ясна.

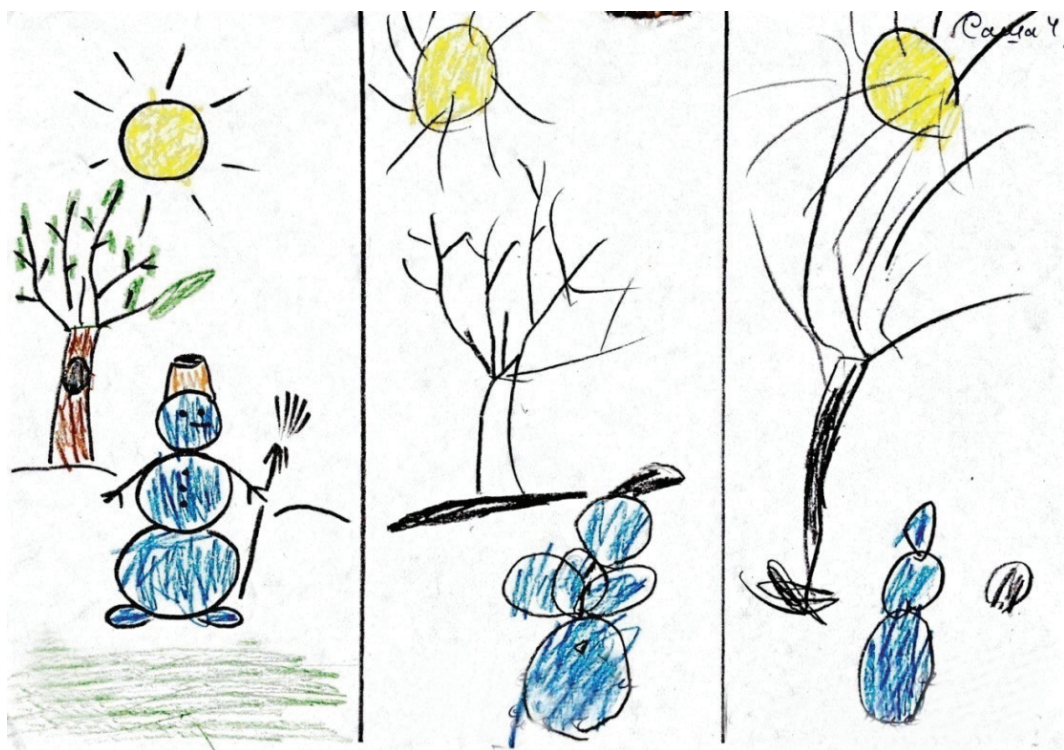


Рис. 9. История «наоборот» Саши А.

У четверых детей история «наоборот» ничем не отличается от исходной: тоже представлено таяние снеговика, и события разворачиваются от зимы к лету. В целом задание «создать историю “наоборот”» оказалось сложным: в десяти рисунках из одиннадцати обращение носило фрагментарный характер, не наблюдалось целостного обращения циклических отношений. Этот факт соответствует ранее полученным данным о сложности совершения диалектического действия обращения и замыкания [5] и об отсутствии у дошкольников целостных циклических представлений.

### Выводы

Всего в исследовании приняло участие шестнадцать детей. Небольшой размер выборки не позволяет использовать статистический инструментарий для обработки, однако позволяет обнаружить некоторые тенденции и уточнить гипотезы дальнейших исследований.

Качественный анализ детских историй и рисунков позволяет предположить, что циклические представления — это мыслительная структура, которая дает ребенку возможность обнаруживать отношения взаимопереходов

противоположностей в ходе различных процессов развития окружающего мира (временных циклов, превращений в природе), а также соотносить эти процессы между собой (например, понимать, как превращения встроены во временные циклы).

Кроме того, исследование показало, какие именно моменты процесса развития (в данном случае — циклического процесса) представляют задачу для детей старшего дошкольного возраста, какие именно действия сложно совершить дошкольникам:

- обнаружить противоположность исходному объекту, т. е. совершить действие превращения. Проблема заключается в том, что трудно предвосхитить появление нового качества (в данном случае — исчезновение структуры, формы снеговика);

- выделить момент, объединяющий противоположности: найти точку перехода и выстроить серию от одной противоположности (А) к другой (не-А) через точку перехода (А/не-А);

- выстроить целостную структуру цикла, который может начинаться в любой точке, в том числе и с переходного момента;

- совершить обращение процесса и достроить симметричную часть цикла: представить возвращение объекта в исходное состояние;

- совершить обращение исходных причинно-следственных связей и создать ситуацию, в которой существуют новые связи.

Заметим, что на словесном уровне дети чаще фиксируют превращение и промежуточные моменты («растаял», «ничего не осталось»), однако в рисунке — модели ситуации — ключевые моменты развития часто не удерживаются.

То, что времена года присутствовали в подавляющем большинстве историй говорит о том, что структура годового цикла может выступать в качестве модели отражения развития. Однако относительно небольшая доля детей, сумевших в своих историях отразить встроены друг в друга серии времен года и таяния снеговика, а также выстроить обратную серию, показывает, что «базовые» временные циклы — суточный и годовой, — несмотря на кажущуюся «очевидность» для ребенка, не репрезентируются натурально. У детей существует скорее фрагментарная картина этих циклов, а не целостная система циклических представлений.

Задача на обращение истории также показала, что детям трудно представить себе целостно систему годового цикла и удержать соотношение вложенных друг в друга циклов.

Это означает, что временные циклы (в частности, годовой и суточный) сами должны быть «открыты», активно сконструированы ребенком, и только в этом случае они смогут стать основой для формирования циклических представлений как средств репрезентации развития. Исходя из этого, для формирования циклических представлений необходимо разработать задачи, требующие активного отражения ситуаций развития, т. е. совершения перечисленных выше действий: превращений, сериаций и пр. — в контексте наблюдений или участия в процессах развития (роста растений, планирования и рефлексии собственной жизни и пр.).

В исследованиях Е.В. Романовой было доказано, что формирование циклических представлений ведет к развитию способности ребенка устанавливать причинно-следственные связи. Проведенное нами пилотное исследование позволяет выдвинуть еще несколько гипотез.

Во-первых, можно предположить, что развитие циклических представлений скажется на способности ребенка эффективно прогнозировать события.

Во-вторых, можно выдвинуть гипотезу о том, что развитие циклических представлений позволит ребенку лучше ориентироваться в событиях окружающего мира и будет, благодаря этому, способствовать становлению субъектной позиции — пониманию роли и возможностей субъекта в изменении ситуации.

Третья гипотеза состоит в том, что детские истории (нарративы) приобретут большую последовательность и сложность (благодаря встроенным друг в друга циклическим отношениям), не утратив при этом своеобразия.

Итак, пилотное исследование показало, что отражение процессов развития, происходящих в окружающем мире, лежит в зоне ближайшего развития дошкольников. Средством отражения развития выступают циклические представления, которые формируются у дошкольников очень фрагментарно. Одним из условий амплификации циклических представлений может стать активное освоение ребенком временных и иных циклов, в которые он включен в повседневной жизни.

### *Литература*

1. Белолуцкая А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкирии. 2011. № 2. С. 50–58.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Детская психология. М., 2014. 356 с.
3. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. 2000. № 1. С. 34–43.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника: коллективная монография / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
5. Романова Е.В. Развитие представлений о цикличности событий у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. М., 2000.
6. Трофимова Я.И., Чудинова Е.В. Как младшие школьники понимают, что такое развитие // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 33–45.
7. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже: с предисловием Жана Пиаже. М., 1967.
8. Шиян И.Б. Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 57–65.
9. Эльконина Л.И. Возрастная характеристика предвидения в мышлении дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 33–43.
10. Baillargeon R. Young Infants' Expectations about Hidden Objects: a Reply to Three Challenges // Developmental Science 2:2 (1999). P. 115 ± 163.
11. Cristina M. Atance, Andrew N. Meltzoff. My Future Self: Young Children's Ability to Anticipate and Explain Future States // Elsevier. Cognitive Development. 2005. № 20. P. 341–361.
12. Perner J. Understanding the representational mind. London, 1993. P. 90.



13. *Stephen Stich*. What Is a Theory of Mental Representation? Oxford University Press Mind, New Series. Vol. 101. № 402 (Apr., 1992). P. 243–261.
14. *Veraksa N., Belolutskaya A., Vorobyeva I., Krasheninnikov E., Rachkova E., Shiyani I., Shiyani O.* Structural Dialectical Approach in Psychology: Problems and Research Results // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6. P. 65–77.

### *Literatura*

1. *Beloluczskaya A.K.* Razvitie dialekticheskoy strategii my'slitel'nogo operirovaniya protivopolozhnostyami u detej i vzrosly'x // Pedagogicheskij zhurnal Bashkirii. 2011. № 2. S. 50–58.
2. *Veraksa N.E., Veraksa A.N.* Detskaya psixologiya. M., 2014. 356 s.
3. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Strukturno-dialekticheskij metod psixologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model' // Zhurnal Psixologicheskogo obshhestva im. L.S. Vygotskogo. 2000. № 1. S. 34–43.
4. Razvitie my'shleniya i umstvennoe vospitanie doshkol'nika: kollektivnaya monografiya / Pod red. N.N. Podd'yakova, A.F. Govorkovoj; Nauch.-issled. in-t doshkol'nogo vospitaniya Akad. ped. nauk SSSR. M.: Pedagogika, 1985. 200 s.
5. *Romanova E.V.* Razvitie predstavlenij o ciklichnosti soby'tij u detej doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07. M., 2000.
6. *Trofimova Ya.I., Chudinova E.V.* Kak mladshie shkol'niki ponimayut, chto takoe razvitie // Voprosy' psixologii. 1998. № 2. S. 33–45.
7. *Flejevell Dzh.X.* Geneticheskaya psixologiya Zhana Piazhe: s predisloviem Zhana Piazhe. M., 1967.
8. *Shiyani I.B.* Predvosxishhayushhij obraz v strukture dialekticheskogo my'shleniya doshkol'nikov // Voprosy' psixologii. 1999. № 3. S. 57–65.
9. *E'l'koninova L.I.* Vozrastnaya karakteristika predvideniya v my'shlenii doshkol'nikov // Voprosy' psixologii. 1987. № 2. S. 33–43.
10. *Baillargeon R.* Young Infants' Expectations about Hidden Objects: a Reply to Three Challenges // Developmental Science 2:2 (1999). P. 115 ± 163.
11. *Cristina M. Atance, Andrew N. Meltzoff.* My Future Self: Young Children's Ability to Anticipate and Explain Future States // Elsevier. Cognitive Development. 2005. № 20. P. 341–361.
12. *Perner J.* Understanding the representational mind. London, 1993. P. 90.
13. *Stephen Stich*. What Is a Theory of Mental Representation? Oxford University Press Mind, New Series. Vol. 101. № 402 (Apr., 1992). P. 243–261.
14. *Veraksa N., Belolutskaya A., Vorobyeva I., Krasheninnikov E., Rachkova E., Shiyani I., Shiyani O.* Structural Dialectical Approach in Psychology: Problems and Research Results // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6. P. 65–77.

### ***O.A. Shiyani***

#### **Cyclic Representations as a Means of Reflection of the Processes of Development in the Senior Preschoolers**

In the paper the author analyses the peculiarities of cyclic representations in the children of senior preschool age. These representations make possible the reflection of the processes of development in the surrounding world. The author gives the results of a qualitative study, which enabled to find out fragmentariness of cyclic representations in senior preschoolers and difficulties of committing such dialectical actions as transformation, mediation, dialectical seriation at reflection of the complex cyclic relationships, associated with the time cycles and transformations in nature.

*Keywords:* representation of development; cyclic representations; dialectical mental actions.

**И.Л. Соловьёва**

**Показатели качества успешности  
полифункциональной среды  
в образовательной организации  
для неслышащих школьников**

В статье рассмотрены методологические основы создания полифункциональной образовательной среды для школьников с особыми образовательными потребностями с позиции экологической парадигмы. Выделены общеметодические позиции проведения научного мониторинга и определения показателей качества образовательной среды, необходимой для максимального саморазвития личности неслышащего школьника.

*Ключевые слова:* экологическая парадигма; школьники с особыми образовательными потребностями; коррекционно-развивающая среда; медико-социальные условия; аккредитационные показатели.

**С**овременный процесс гуманизации образования существенно изменил российское общество, тем самым приблизил смещение существующего ряда педагогических парадигм в сторону экологической парадигмы, которая обеспечивает переход с позиции приоритета полезности каждого индивида к приоритету достоинства личности. Приоритет достоинства личности позволяет определить, что каждый ребенок уникален, самоценен и неповторим, т. е. имеет право на особые условия для максимальной самореализации в условиях полифункциональной образовательной среды [5].

В отличие от других педагогических парадигм — когнитивно-информационной, личностной, культурологической, компетентностной — экологическая парадигма (Г.Б. Корнетов, Н.М. Назарова, Дж. Форрестер, О. Шпек, Е.А. Ямбург и др.) создает оптимальные педагогические условия для детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Такая парадигма отводит первостепенную роль социальному окружению ребенка, которое представляет собой не просто сумму различных факторов, а их системное объединение. В свою очередь, это системное объединение позволяет направить педагогическую деятельность таким образом, чтобы ребенок с нарушениями развития,

несмотря на имеющиеся у него ограничения, чувствовал себя в своем жизненном пространстве комфортно. В исследованиях И.Ю. Левченко, Е.А. Медведевой, В.Б. Никишиной, О.Г. Приходько, В.В. Ткачевой, У.В. Ульенковой и др. подчеркивается важность создания социокультурной полифункциональной среды для успешного личностного роста ребенка с ООП.

Современная коррекционная образовательная организация для обучающихся с нарушениями слуха (СКОО) реализует общие цели и задачи основного общего образования по адаптивным образовательным программам. В то же время СКОО — это саморазвивающаяся открытая система, в которой организуется работа педагогического коллектива, направляемая администрацией образовательной организации, занимающаяся обучением детей с отклонениями в развитии. Это особая форма взаимоотношений между членами педагогического сообщества, связанная общими проблемами совместной деятельности, ее ценностями и перспективами, новое педагогическое пространство, созданное на основе общих аксиологических аспектов. Иерархия управленческой деятельности современной СКОО может быть представлена системой самоуправления образовательной организацией, в которую входят все субъекты учебно-воспитательного процесса: педагоги, обучающиеся, родители, общественные институты. В систему самоуправления входит управляющий Совет школы, осуществляющий общее руководство СКОО; Педагогический совет школы, разрабатывающий стратегию развития образовательного учреждения в целом, направленную на совершенствование учебно-воспитательного процесса, повышение профессионального мастерства и творческого роста педагогов. Интересы родительской общественности обеспечивает Родительский комитет, содействующий единству педагогических требований к обучающимся, воспитанникам, а также оказывающий помощь в воспитании и обучении учащихся. Интересы школьников делегируются органу ученического самоуправления.

Эта система взаимодействия советов позволяет осуществить включение в решение проблем всех участников образовательного процесса, создать целостную управленческую систему, благоприятный социально-психологический климат в образовательной организации. Эта структура стабилизирует полифункциональную образовательную среду, которая в свою очередь создает адекватные педагогические условия для максимального развития и личностного становления каждого обучающегося с нарушениями слуха [3].

Таким образом, *полифункциональная образовательная среда* — это взаимосвязь педагогических условий, педагогическое пространство, обеспечивающее становление личности, способной к освоению основного общего образования. С точки зрения специальной педагогики подобное педагогическое пространство создает возможность для реализации индивидуальных интересов и потребностей глухих детей, способствует развитию их самостоятельной деятельности и эффективного накопления личного опыта. С точки зрения общей педагогики образовательная среда должна соответствовать следующим дефинициям учебно-воспитательного процесса:

- гуманитарная развивающая среда;

- интеллектуальная образовательная и коррекционно-развивающая среда;
- информационная обучающая среда.

Несмотря на то, что каждая из перечисленных средовых составляющих несет свою собственную нагрузку, все обозначенные нами составляющие взаимосвязаны, что не исключает возможности интеграции между ними. Основой образовательной среды во многом является социальный компонент. К нему относятся традиции СКОО: взаимоответственность; благоприятный психологический климат; общие дела, атмосфера доброжелательности, имидж образовательной организации.

*Гуманитарная развивающая среда СКОО* реализуется через личностно-ориентированные технологии, учитывающие особенности психофизического развития каждого глухого школьника, их индивидуальные учебные возможности в освоение основного общего образования. Учет особых образовательных потребностей рассматривается как мощный гуманитарный развивающий образовательный личностный потенциал.

*Интеллектуальная образовательная и коррекционно-развивающая среда СКОО* обеспечивает коррекционную направленность образовательного процесса в специальной школе за счет индивидуального включения каждого из детей в учебную деятельность, нивелирующую особенности их интеллектуального и речевого развития, обусловленные отсутствием слуха.

Педагогическое пространство, построенное с учетом изложенных дефиниций, по ключевым позициям во многом ассоциируется с профессиональным стандартом педагога, введенным Приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель”» ([http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html?utm\\_campaign=hotdocs\\_day7&utm](http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html?utm_campaign=hotdocs_day7&utm)). Представленный в нем средо-ориентированный подход нацеливает педагогическую общественность на экологическую парадигму обучения, в которой доминирующая роль отводится опосредованному педагогическому руководству саморазвитием личности школьника в пространстве образовательной организации. Этот подход позволяет переориентировать дефектолога с позиции активного авторитарного педагогического воздействия на личность обучающегося на опосредованный процесс сотрудничества, направленный на проявление у самого школьника способности проектировать свое образование, т. е. включение образовательного конструкта, обуславливающего его самообучение и саморазвитие. При подобной организации образования включаются новые механизмы внутренней активности обучающегося в его взаимодействиях со средой. Так парадигма нацеливает современного педагога СКОО на диалог в диаде «учитель – ученик», на то, что ученик должен учиться сам, а учитель осуществлять мотивационное управление его обучением, т. е. мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать, а при этом обеспечивать коррекционно-развивающую деятельность, сглаживая последствия нарушения слуховой функции. Так, например, в адаптированной общей образовательной

программе СКОШИ № 101, составленной под нашим руководством, структура интеллектуально-развивающей среды включает следующие составляющие:

1. *Общеобразовательные классы.* Используют технологии, формы и методы работы, направленные на развитие интеллектуальной личности. Коррекционно-развивающее обучение позволяет выявить потенциальные учебные возможности каждого из детей с нарушениями слуха, создать условия для их дальнейшего максимального развития.

2. *Информационно-обучающая среда* — системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей школьников. Она создается:

- учителем, определяющим научно-методическое обеспечение программ предметных областей, подбор дидактических материалов, технологий преподавания;
- учительским сообществом, создающим педагогическую систему СКОО через принципы и традиции организации учебно-воспитательного процесса, форму взаимоотношений педагогического и ученического коллективов и пр.;
- государством как общественным институтом, определяющим государственный заказ на образовательные услуги СКОО, выделяет нормативное финансирование и материальное обеспечение основного общего образования в целом.

Информационная обучающая среда складывается из пяти блоков: аксеологического (ценностно-целевого), коммуникационного, программно-методического, информационно-аналитического, технологического.

Особенности формирования информационной среды, актуальные для глухих и слабослышащих школьников:

- предоставление возможности получения необходимых данных, сведений, теорий доступной учебной информации;
- умение получать и преобразовывать информацию в различных видах самостоятельной учебной деятельности, включая проектную.

Образовательная среда СКОО позволяет обучающимся с нарушениями слуха чувствовать себя эмоционально комфортно, если вся учебная информация для него доступна, т. е. имеется достаточная слухо-зрительная опора: карточки, таблички, медиа-средства, возможна жестовая речь.

Таким образом, коллектив СКОО создает педагогические условия воспитательно-образовательного процесса, при которых, по мысли А.С. Макаренко, «воспитывает не только сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом» [1].

Важная роль в системе управления отводится методическим объединениям. Такой подход позволяет не только координировать научно-исследовательскую деятельность педагогов, повышать ее эффективность, но и совершенствовать систему управления на научной основе, что положительно сказывается на качестве образовательного процесса. Педагог на своем рабочем

месте свободен в своих действиях (выбор технологий, форм и методов организации урочной и внеурочной деятельности), при этом он несет всю полноту ответственности за результаты своей деятельности. Что позволяет педагогам максимального использовать свою индивидуальность, а методическому объединению проявить подлинное уважение к его педагогическому «кредо». Рассмотрим в этой связи некоторый управленческий ресурс, позволяющий оказать помощь учителю путем постоянного обучения его рефлексии от собственных действий и самооцениванию результатов, пробуждения в каждом учителе СКОО потребности в педагогической диагностике собственной деятельности. Известно, что высокий уровень развития педагогического коллектива и активное участие учителей в управлении делами школы проявляется тремя уровнями взаимодействия: соучастие, активное участие, партнерство:

- партнерство — особая форма взаимодействия администрации с сотрудниками СКОО при равноправном участии в управлении, где задачи, важнейшие для педагогического коллектива, решаются коллегиально.
- гуманистическая направленность отношений в диаде «руководитель — педагог», позволяющая сформировать основу благоприятному психологическому климату СКОО через:
  - эмпатию — способность понимать внутренний мир другого человека;
  - эмоциональную устойчивость — способность «владеть» собой;
  - профессиональное самосознание и дефектологическую компетентность,
  - коммуникативность;
  - профессиональную зоркость, что позволяет всем субъектам образовательного процесса СКОО работать в режиме развития [3].

Важнейшая задача управляющей системы образовательной организации оказать помощь педагогу не только в осмыслении его собственного труда, но и своего места в образовательном пространстве СКОО. Четко распределенный функционал, ответственность членов управленческой команды повышают уровень объективности собираемой информации, делают ее более качественной. Подобная система управления способствует формированию аналитической культуры управления, принятию оперативных и обоснованных правильных решений, четкой организации деятельности, мотивации исполнения, значительно снижает функцию регулирования. Управляющая система ориентируется на управление ресурсами: финансовыми, информационными, технологическими, кадровыми. Для управления ресурсами логично, с нашей точки зрения, выбрать современные аккредитационные показатели образовательной организации ([http://mcko.ru/accreditation/doc\\_dlya\\_accr/](http://mcko.ru/accreditation/doc_dlya_accr/)), используемые, как правило, только на момент государственной аттестации СКОО, в которую включается аккредитационная экспертиза. Однако использование этих инструментов в системе ежегодного управленческого научного мониторинга может оказать существенное влияние на успешность образовательного процесса в целом. Известно, что современная государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с Федеральными государственными

образовательными стандартами (статья 92 Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (<http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>)).

Целью проводимой в ее мероприятиях аккредитационной экспертизы является определение соответствия содержания и качества подготовки глухих школьников в организации, осуществляющей образовательную деятельность в объеме основного общего образования. Предварительная педагогическая диагностика СКОО может рассматриваться в качестве процедуры самообследования образовательной организации как внутреннего, так и внешнего мониторингов общественно-профессиональной экспертизы. В этой связи предлагаем следующий вариант аккредитационных показателей СКОО:

- уровень реализуемых адаптивных образовательных программ основного общего образования;
- коррекционно-развивающая направленность реализуемых образовательных программ;
- структура классов (классов основного общего образования; классов для детей со сложной структурой дефекта и т. д.);
- качество подготовки выпускников;
- кадровое обеспечение (укомплектованность штатов, уровень квалификации педагогических и руководящих кадров);
- информационно-техническое оснащение образовательного процесса;
- медико-социальные условия пребывания обучающихся, воспитанников, соответствующие целям и содержанию образовательного процесса;
- воспитательная деятельность образовательного учреждения: содержание деятельности в целом, содержание программ дополнительного образования, их коррекционно-развивающая направленность, уровень и качество воспитания обучающихся.

В этой связи предлагаем методические рекомендации по диагностике и оценке показателей, отражающих обеспеченность качественными образовательными услугами школьников с нарушениями физического развития, разработанные нами в рамках реализации программы «Столичное образование – 5». В первую очередь наше исследование позволило выделить важнейшие аккредитационные показатели — медико-социальные условия пребывания обучающихся, воспитанников, соответствующие целям и содержанию образовательного процесса. Это позволило обосновать следующую процедуру мониторинга полифункциональной среды, определяющей учебное пространство образовательной организации, с учетом специфики организации обучения школьников с особыми образовательными потребностями через реализацию стратегии разумного приспособления, изложенной в Государственной программе «Доступная среда 2011–2015» (<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=138297;req=doc>):

- все пространство оснащается «бегущей строкой» (в рекреациях, в столовой, спортивном и актовом залах);

- световая индикация начала и окончания урока, пожарной сигнализации и сигнала тревоги в классах, спортивном и актовом залах, рекреациях, столовой, библиотеке;
- обеспечение связи глухих школьников через собственные смартфоны со слышащими или глухими родителями, сверстниками через Skype, Veber получения необходимой оперативной информации, доступа к сетям Интернета во всех помещениях;
- материально-техническая поддержка: аудио-видеоресурс, FM-системы, электроакустическая аппаратура, мультимедийное оборудование для групповых и индивидуальных занятий: SMART-доска, SMART-стол, интерактивная плазменная панель с программным обеспечением к ним, индукционная петля;
- создание доступной безбарьерной образовательной среды через специальные компоненты, присущие организации учебного воспитательного процесса с обучающимися с нарушениями слуха:
  - офтальмо-гигиенический режим;
  - слухо-речевой режим;
  - двигательный режим;
  - санитарно-гигиенический режим: влажная уборка; кварцевание; проветривание, что крайне актуально для сокращения пропущенных по болезни дней обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [4].

Проведение научного мониторинга полифункциональной образовательной среды специальной (коррекционной) образовательной организации возможно на основе следующих параметров, разработанных В.А. Ясвиным [6]: модальность, широта, интенсивность, степень осознаваемости; предполагаемая устойчивость, обобщенность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность по отношению к кадровому компоненту образовательной среды. Эти параметры модифицированы нами с точки зрения практики специального образования и должны содержать следующие требования:

- педагоги должны иметь высшее дефектологическое образование;
- сурдопедагоги должны обеспечивать преемственность слухоречевого режима на всех видах фронтальной и индивидуальной работы;
- педагоги должны обеспечивать, в случае необходимости, услуги сурдоперевода для осуществления психолого-педагогической поддержки глухих школьников и/или их глухих родителей.

Для выявления качественных показателей кадрового компонента полифункциональной среды специальных (коррекционных) образовательных организаций считаем целесообразным использование нашей модификации методики В.В. Рябова, Ю.В. Фролова «Оценки эффективности управленческой деятельности образовательного учреждения», позволяющие определить успешность образовательной деятельности педагогических коллективов СКОО [2].

Выделим наиболее значимые параметры методики:

- доверительные отношения в коллективе педагогов-единомышленников;



- умение работать в команде в обстановке коллективного сотрудничества и взаимодействия;
- непрерывное саморазвитие и самообразование в области профессиональной компетенции и педагогической компетентности;
- педагогическая рефлексия, готовность к освоению новаторских технологий в интересах меняющегося контингента воспитанников, открытость, готовность к критике и самокритичность в самооценке.

Перечисленные ценности, как нам представляется, содействуют установлению в образовательной организации культуры доверия, искренности, открытости, способствуют формированию и развитию образовательной успешности специальной школы в целом.

Для оценки деятельности педагогов в организации комфортного психолого-педагогического сопровождения школьников с особыми образовательными потребностями предлагаются следующие показатели уровня развития профессиональной компетенции по кластерам (группам компетенций): высший уровень (уровень мастерства); средний уровень (уровень опыта); базовый (пороговый) уровень.

#### *1. Влияние:*

- высший уровень профессиональной компетенции: дефектолог имеет собственную педагогическую технологию в области обучения глухих детей, показывающую высокую результативность в подготовке выпускников, авторитетен как для коллег-педагогов, так и для родителей и школьников, известен в кругах сурдопедагогической общественности, открыт к передаче своего педагогического опыта;
- средний уровень профессиональной компетенции: в своем методическом объединении активен, склонен к повышению своей педагогической компетентности, пользуется доверием коллег и учащихся. Имеет стабильные результаты педагогической деятельности, проявляет готовность делиться опытом, знаниями с коллегами. Высказывает идеи, мнения, имеющие ценность для коллег и СКОО в целом;
- базовый уровень профессиональной компетенции: имеет представления о педагогической компетентности, понимает ценность новаторского опыта коллег только, когда ему лично необходимы эти знания.

#### *2. Непрерывное развитие и саморазвитие:*

- высший уровень: педагог владеет приемами педагогической диагностики, осуществляет постоянное динамическое наблюдение за учебными достижениями, способен выделить тенденции собственного учебно-воспитательного процесса, осознает причины как прогресса, так и регресса учебной деятельности глухих школьников, открыт к критике и склонен к самокритике, готов в случае необходимости к использованию альтернативных технологий, нестандартным подходам к решению педагогических проблем;
- средний уровень: педагог готов успешно работать в команде, однако не имеет собственной педагогической технологии, инертен в проявлении

нии инициативы по улучшению своей деятельности и деятельности коллег по методическому объединению;

- базовый уровень: педагогу нужен постоянный контроль и руководство педагога-наставника или председателя методического объединения, не может самостоятельно определить как позитивные, так и регрессивные тенденции учебно-воспитательного процесса. Не умеет использовать естественные, а также моделировать искусственные педагогические ситуации. Инициативу проявляет редко.

3. *Межличностные отношения:*

- высший уровень: педагог способен к сотрудничеству и рефлексии, может наблюдать за собой со стороны, проявляет симпатию и эмпатию в отношении чувств, настроения, мыслей других людей. Сопереживает и уважительно относится к слышащим и неслышащим коллегам, бережно относится к поддержке традиционного благоприятного психологического климата в образовательной организации, не допускает противостояний в коллективе, использует альтернативные коммуникативные средства (жестовую речь) при общении с глухими учителями и родителями. Доброжелателен, терпелив, проявляет терпимость и толерантность. Дружелюбен с коллегами и школьниками. Сочетает тактичность и требовательность учебно-воспитательной деятельности;
- средний уровень: педагог принимает во внимание чувства, настроение других людей под воздействием окружения;
- базовый уровень: педагог уверен в правильности собственного понимания осуществления педагогического сотрудничества. Не всегда умеет обеспечить взаимопонимание с глухими школьниками.

4. *Направленность на удовлетворение потребностей детей, родителей, преданность профессии педагога:*

- высший уровень: педагог полностью лоялен к СКОО и к коллегам. Защищен от психологического выгорания тем, что испытывает удовлетворенность от собственной педагогической деятельности. С оптимизмом смотрит на возможности успешной социализации своих глухих воспитанников и повышения качества их жизни в дальнейшем. Одновременно с этим ощущает свою ответственность перед обучающимися с нарушениями слуха и образовательной организацией, а также испытывает удовольствие от осознания личностного роста и учебных достижений своих учеников, что в целом превалирует над усталостью и негативными эмоциями, связанными с профессиональными трудностями сурдопедагога;
- средний уровень: педагог четко выполняет должностные обязанности педагога (в своей предметной области);
- базовый уровень: педагог иногда высказывает недовольство трудностями при исполнении обязанностей педагога. Стремится проявлять позитивное отношение к учащимся.

5. *Профессионализм, понимание коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса:*

- высший уровень: педагог имеет высокую осведомленность и компетенции в своей предметной области. Постоянно повышает уровень научно-методического обеспечения преподаваемой дисциплины. Осуществляет коммуникативно-деятельностный подход в формировании словесной речи глухих школьников в целом и предметной научной лексики в частности. Свободно владеет содержанием программного материала и приемами его адаптации в соответствии с индивидуальными учебными возможностями школьников с нарушениями слуха и учетом их психофизических особенностей. Уделяет большое внимание развитию познавательных возможностей учащихся, самостоятельно разрабатывает адаптивные учебные материалы для этой категории обучающихся в своей предметной области;
- средний уровень: педагог реализует программные требования по своей предметной области, владеет достаточной эрудицией и осуществляет межпредметные связи своего предмета с другими. Владеет приемами целеполагания, составления предметной карты, построением индивидуальных образовательных траекторий. Владеет предметной общенаучной логикой. Осуществляет самостоятельно календарное и тематическое планирование, разработку конспектов уроков. Умеет организовать самостоятельную и проектную деятельность глухих школьников. Организует внеурочную деятельность обучающихся по своему предмету. Разрабатывает собственный электронный предметный контент, доступный каждому школьнику, где предусматривает доступную учебную и познавательную информацию, примерные варианты конспектирования и подготовки докладов;
- базовый уровень: педагог способен самостоятельно разработать только поурочное планирование, отдавая приоритет учебным целям, игнорируя возможности внеурочной деятельности по предмету. Имеет высокую информационную компетенцию: самостоятельно разрабатывает электронные варианты рабочих программ, осуществляет обратную связь через электронный форум с неслышащими учениками и неслышащими родителями.

Одно из преимуществ методики Рябова – Фролова в том, что она позволяет оценивать эффективность саморазвития и обучения педагога путем анализа результатов вторичной оценки по истечении некоторого времени после выполнения плана действий и плана развития. Так, «выравнивание» профиля компетенций и уменьшение размера разрывов в оценках респондентов по прошествии времени — показатель улучшения поведения и результатов специалиста в ходе выполнения им программы развития. Эта методика позволяет специалистам узнавать о темпах индивидуальных улучшений по конкретной компетенции каждого педагога.

### *Литература*

1. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М.: Просвещение, 1988. 304 с.
2. Рябов В.В., Фролов Ю.В. Методика стимулирования профессионального развития педагогических работников // Администратор образования. 2010. № 10. С. 64–74.
3. Соловьева И.Л. Научно-методические основы управления // Основы управления специальным образованием: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. С. 48–83.
4. Соловьева И.Л. Педагогические технологии воспитательной работы: учебно-метод. пособие. М.: МГПУ, 2013. 124 с.
5. Соловьева И.Л. Оздоровительная школа-интернат для глухих детей со сложной структурой дефекта — модель нового типа специального (коррекционного) образовательного учреждения: монография. М.: «Спутник +», 2010. 142 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

### *Literatura*

1. Makarenko A.S. Vospitanie grazhdanina. M.: Prosveshhenie, 1988. 304 s.
2. Ryabov V.V., Frolov Yu.V. Metodika stimulirovaniya professional'nogo razvitiya pedagogicheskix rabotnikov // Administrator obrazovaniya. 2010. № 10. S. 64–74.
3. Solov'eva I.L. Nauchno-metodicheskie osnovy' upravleniya // Osnovy' upravleniya special'ny'm obrazovaniem: ucheb. posobie. M.: Akademiya, 2001. S. 48–83.
4. Solov'eva I.L. Pedagogicheskie tehnologii vospitatel'noj raboty': uchebno-metod. posobie. M.: MGPU, 2013. 124 s.
5. Solov'eva I.L. Oздorovitel'naya shkola-internat dlya gluxix detej so slozhnoj strukturoj defekta — model' novogo tipa special'nogo (korrekcionnogo) obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: monografiya. M.: «Sputnik +», 2010. 142 s.
6. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smysl, 2001. 365 s.

### *I.L. Solovyova*

#### **Quality Indicators of Success in the Multifunctional Environment in Educational Organization for Deaf Students**

The methodological foundations of creating the multifunctional educational environment for students with special educational needs from the perspective of ecological paradigm are considered in the article. General methodological positions of carrying out scientific monitoring and determination of indicators of quality of educational environment necessary for maximum self-development of a deaf student are emphasized in the article.

*Keywords:* ecological paradigm; students with special educational needs; correctional and developing environment; health and social conditions; accreditation indicators.

**Ю.А. Акимова**

## **Экспертиза игрушек — необходимое условие создания игровой среды**

Создание игровой среды — важная задача педагогов дошкольного образования. Игровое оборудование не проходит сегодня психолого-педагогическую экспертизу, что приводит к проникновению в игровую среду игрушек, небезопасных для психологического здоровья детей. В связи с этим педагоги должны уметь самостоятельно проводить психолого-педагогическую экспертизу игрушек. Наши исследования показали, что большинство педагогов ДОО не обладают необходимыми знаниями и умениями в создании игровой среды, они нуждаются в соответствующем инструментарии и методических рекомендациях.

*Ключевые слова:* дошкольное образование; игровая среда; критерии психолого-педагогической экспертизы игрушек.

**В** современном дошкольном образовании существует серьезное противоречие. С одной стороны, ФГОС ДО выдвигает особые требования к развивающей предметно-пространственной среде ДОО, а значит, и к игровой, как наиважнейшему ее компоненту. Согласно ФГОС ДО среда должна гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивать их эмоциональное благополучие во взаимодействии с предметно-пространственным окружением, в том числе и с игрушками.

С другой стороны, отсутствие контроля психолого-педагогической безопасности игровой продукции со стороны государственных органов приводит к появлению на прилавках магазинов игрушек, небезопасных для психологического, эмоционального и социального здоровья детей. Подобные игрушки все больше захватывают домашнюю игровую среду дошкольников, так или иначе проникая в игровую среду ДОО.

Организуя игровую среду, важно понимать, что игрушка — это не просто предмет для игры, это средство реализации игровых замыслов ребенка, удовлетворяющее его фантазию, а значит, игрушка — это средство развития и самовыражения ребенка. Соответственно игровая среда — не просто физическое пространство

дошкольной образовательной организации с набором игрового оборудования, это пространство *игры*, где дети учатся общаться, взаимодействовать друг с другом, приобретают свой первый социальный, эмоциональный и культурный опыт, открывают для себя свой внутренний мир, познают окружающий мир. Именно поэтому психологическая *безопасность* игровой среды — главное, первостепенное условие ее создания. И каждый педагог сегодня должен уметь самостоятельно проводить психолого-педагогическую экспертизу игрушек, моделируя игровую среду таким образом, чтобы она благоприятно влияла прежде всего на психологическое здоровье ребенка и выполняла свои основные функции: способствовала развитию игровой деятельности, обогащению игрового содержания, формированию детского сообщества.

Возникает вопрос, обладают ли педагоги ДОО необходимыми знаниями и умениями в создании игровой среды, развиты ли у них соответствующие компетенции? Мы проанализировали ФГОС ВПО «Педагогическое образование» (050100 «бакалавр») и Профессиональный стандарт педагога [2]. В обоих документах выдвигаются требования к педагогу, связанные с умением создавать *психологически безопасную образовательную среду*. Более четких требований, связанных с организацией именно игровой среды как важнейшего компонента образовательной, ни в одном документе не указано.

Так ли важно акцентировать сегодня внимание на этом вопросе? Может быть, тех знаний, которые получают сегодня студенты в высших педагогических учебных организациях, вполне достаточно для того, чтобы, придя в ДОО, они смогли создать такую игровую среду, которая бы соответствовала возрастным особенностям и потребностям дошкольников, способствовала становлению и развитию самостоятельной игры детей, благоприятно влияла на формирование личности ребенка.

Весной 2013 года мы провели исследование среди студентов 4-го курса Московского городского педагогического университета (направление «Дошкольное образование», вечернее отделение) и слушателей курсов повышения квалификации Московского института открытого образования (педагоги ДОО).

Основой экспертизы игрового оборудования являются *критерии-требования*. Именно их в большом разнообразии мы и предложили педагогам ДОО для анализа. Разрабатывая критерии-требования, мы опирались на основные функции игрушки: эмоциональная, культурологическая, эстетическая, гуманизирующая, воспитательная, креативная, когнитивная, информационная, технологическая, образовательная, функция формирования воображения, коммуникативная, символическая.

Цель нашего исследования — определить те критерии, на которые опираются педагоги при выборе игрового оборудования, и те игрушки, которые они предпочитают видеть в игровой среде своих воспитанников.

Всего в эксперименте приняло участие 32 человека разного возраста, уровня образования и стажа работы в ДОО. Исследование проходило в два этапа. Первый этап заключался в заполнении двух видов анкет. В первой анкете педагогам предлагалось описать игровую среду, созданную в их возрастной

группе. Во второй — обозначить те критерии-требования, которые являются для них приоритетными в выборе игрового оборудования. При этом критерии-требования были разделены на три группы: общие (41 критерий), для разных игрушек (12 критериев) и для традиционных игрушек (15 критериев).

Во всех трех группах были значимые критерии психолого-педагогической экспертизы игрушек; критерии, не имеющие особого значения для выбора игрового оборудования; а также те критерии-требования, на которые вовсе нельзя опираться, создавая игровую среду для детей дошкольного возраста.

Вторым этапом было проведение семинара-практикума со студентами и слушателями курсов по теме «Образовательный потенциал игровой среды», основанием которого служили результаты анкетирования. При этом педагогам было дано задание принести на семинар-практикум игры и игрушки из предметно-пространственной среды их возрастной группы с высоким, на их взгляд, развивающим потенциалом.

Результаты анкетирования выявили общие тенденции в выборе игрового оборудования педагогическими работниками ДОО. Отдавая предпочтение той или иной игрушке, педагоги придерживаются следующих **общих критериев-требований**: соответствие возрасту (95 %); психологическая безопасность (91 %); **дидактические** свойства (91 %); влияние игрушки на **интеллектуальное** развитие детей (84 %); возможность для **самостоятельной** игры (81 %); развивающий потенциал игрушки (75 %); многофункциональность игрушки (69 %); возможность **развития воображения** ребенка (69 %); влияние игрушки на духовно-нравственное развитие детей (62 %); привлекательность игрушки для ребенка (62 %); влияние игрушки на развитие **креативности** ребенка (62 %); возможность организовать **коллективную** игру (59 %).

В целом данные результаты говорят о наличии правильных подходов к выбору игрового оборудования: самый высокий процент получили одни из главных критериев-требований к игрушкам — «соответствие возрасту» и «психологическая безопасность». Однако некоторые процентные отношения указывают на преобладание дидактических, обучающих функций игрушек над такими важными функциями, как развитие креативности и воображения — основного новообразования дошкольного детства.

Странно, что такой критерий, как «возможность для самостоятельной игры», набрал значительно больше процентов, чем критерий «возможность организовать коллективную игру». Одна из главных задач дошкольного образования — позитивная социализация детей — достигается в процессе коллективной игры.

Самыми низкими показателями отмечены следующие важные критерии: «соответствие гендерным особенностям детей» (37 %) и «соответствие моим педагогическим целям и задачам» (28 %). Гендерный перевес в игровой среде был замечен и при анализе первых анкет: большинство игрушек было для девочек, и это довольно прочно укоренившийся стереотип «женской руки» в создании игровых ДОО. А вот то, что педагоги так низко оценили такой критерий, как «соответствие моим педагогическим целям и задачам», говорит либо о низком целеполагании, либо о бедной игровой среде, но могут быть и другие причины.

Особое внимание хочется обратить на критерий «соответствие современным вкусам». Положительным является то, что меньшинство педагогов обращают внимание на современные вкусы общества при выборе игрушек (12 %). Это говорит о том, что педагоги ДОО имеют представление о негативном влиянии популярных брендовых игрушек на формирование личности детей дошкольного возраста. К сожалению, преобладание брендовых образных игрушек (винкс, куклы-зомби, трансформеры, монстры и другие) в домашних игротеках является сегодня огромной проблемой. По этой и по другим причинам мы выделили критерии-требования для образных игрушек.

Образная игрушка — ключевая фигура игровой среды дошкольника. Во многом от того, в какие куклы и другие образные игрушки играют наши дети, зависит формирование их личности. По своей сути, кукла — отражение образа человека. Играя с ней, ребенок включается в мир людей. В игре он отражает свой опыт, в особенности то, что его волнует, воспроизводит действие знакомых ему людей.

Е.О. Смирнова и И.В. Филиппова считают, что в процессе игры с куклой «происходит одновременно два важнейших процесса. С одной стороны, ребенок выражает себя — свой опыт, свои знания и переживания, создает воображаемые им образы. Дети вкладывают в уста куклы, в ее кукольную сущность свои слова, свои мысли, переживания, т. е. она является как бы внешним выражением внутреннего мира ребенка, его своеобразным “рупором”.

С другой стороны, в игре он осваивает мир человеческих отношений и представлений, в котором живет. Через куклу в душу и в сознание ребенка проникают представления о человеке и связанные с ним этические и эстетические категории. Воздействие образа куклы на ребенка несомненно. В игре с куклой происходит своеобразная идентификация. Давно замечено, что дети, играя с куклой, подсознательно принимают на себя ее образ и уподобляются ему» [3]. Именно поэтому так важно наиболее критически относиться к выбору кукол для детей.

Мы выделили общие тенденции в выборе критериев-требований к **образным** игрушкам. Самый высокий процент получил очень важный критерий — «эмоциональный образ игрушки» (84 %). Это положительный момент, но, к сожалению, он выявил некие противоречия. Дело в том, что эмоциональный образ игрушки должен быть как можно более нейтральным, условным, чтобы ребенок смог сам наделить, например, куклу тем настроением и характером, которые соответствуют его игровому замыслу. То, что «образ не должен быть детализирован», отметили галочкой лишь 10 % аудитории. За «детальность образа» проголосовало 53 %. Это говорит о недостаточном понимании значения образной игрушки в формировании личности ребенка.

Игрушка должна открывать простор для развития у ребенка воображения, фантазии. Чем сложнее игрушка, тем меньше она дает простора для собственного творчества ребенка. Простота, недосказанность — отличительные черты русской традиционной игрушки. Ее значение в развитии ребенка дошкольного возраста несомненно велико. По своей сути традиционная игрушка — это одновременно и предмет для детской игровой деятельности, и произведение искусства, идейно-художественный характер которой отражает особенности историко-культурного



развития общества большого периода времени. Храня в себе культурные традиции предыдущих поколений, их ценностные ориентиры, традиционная игрушка служит прежде всего духовно-нравственному развитию детей.

Исследовательница русской традиционной игрушки Г.Л. Дайн пишет: «В традиционной игрушке привлекает простая ладная форма и то, как блестит она и сияет чистым открытым сочетанием цветов, как свободно и уверенно бежит по ней скорый рисунок, создавая гармонию узора. И сам узор замечателен — столько живой импульсивной энергии в его исполнении. И так притягательна сила его свободного, легкого движения. Удивительное по силе выразительности декоративно-реалистичное мироощущение!» [1: с. 43].

За внешней простотой русской традиционной игрушки скрывается богатое внутреннее содержание. «Насквозь пропитанная житейским духом, она тянула живую ниточку связи с народным культурным наследием, с прошлым — далеким и все равно близким. Потешная копилка народной памяти! В этом заключена основная духовная ценность народной игрушки» [1: с. 43]. Критерии-требования к *традиционной* игрушке мы также специально выделили.

Исследование показало, что педагоги ДОО обладают недостаточными знаниями о традиционной игрушке. Самые главные ее критерии, такие как «простота, недосказанность игрушки» (9 %), «условность образов» (12 %), «отсутствие признаков сувенира в игрушке» (19 %), выбрало подавляющее меньшинство педагогов. Причиной этого явился стереотип замещения педагогами традиционной игрушки сувениром, не являющимся предметом для игры.

Следует отметить, что среди игрушек, которые принесли на семинар «Образовательный потенциал игровой среды» педагоги, в абсолютном большинстве были дидактические настольные игры. Только одна студентка МГПУ взяла с собой образные и традиционные игрушки.

Из исследования стало ясно, что педагоги ДОО при выборе игрового оборудования опираются на незначимые критерии-требования, большинство педагогов имеют не совсем верные представления о значении того или иного критерия. Оснащая игровое пространство ДОО, педагоги прислушиваются, как правило, к собственной интуиции, процесс этот происходит в основном стихийно.

Таким образом, можно сделать вывод, что ФГОС ВПО «Педагогическое образование» и Стандарт педагога не устанавливают достаточных требований к педагогу в вопросе создания игровой среды для детей дошкольного возраста. Необходимо специальное методическое оснащение данного процесса, обучение студентов, магистрантов, педагогов курсов повышения квалификации проведению психолого-педагогической экспертизы игрового оборудования в целях создания в ДОО безопасной, функциональной игровой среды.

### *Литература*

1. Дайн Г.Л. Русская народная игрушка. М.: Легкая промышленность, 1982. 192 с.
2. Профессиональный стандарт педагога: [утвержден приказом Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г.] // Министерство труда и социальной защиты РФ: официальный сайт. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата доступа: 18.11.2014).

3. Смирнова Е.О., Филиппова И.В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 62–69.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): [утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46, зарегистрировано в Минюсте РФ 22 марта 2011 г. № 20228] // Российское образование: федеральный портал. URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm788-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf) (дата доступа: 18.11.2014).
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: [утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384]. М.: Федеральный институт развития образования, 2013. 87 с.

### *Literatura*

1. Dajn G.L. Russkaya narodnaya igrushka. M.: Legkaya promy'shennost', 1982. 192 s.
2. Professional'ny'j standart pedagoga: [utverzhdenn prikazom Mintruda Rossii № 544n ot 18 oktyabrya 2013 g.] // Ministerstvo truda i social'noj zashhity' RF: oficial'ny'j sajt. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (data dostupa: 18.11.2014).
3. Смирнова Е.О., Филиппова И.В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 62–69.
4. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart vy'sshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»): [utverzhdenn prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 yanvarya 2011 g. № 46, zaregistrirvano v Minyuste RF 22 marta 2011 g. № 20228] // Rossijskoe obrazovanie: federal'ny'j portal. URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm788-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf) (data dostupa: 18.11.2014).
5. Federal'ny'j gosudarstvenny'j standart doshkol'nogo obrazovaniya: [utverzhdenn prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155, zaregistrirvan v Minyuste RF 14 noyabrya 2013 g. № 30384]. M.: Federal'ny'j institut razvitiya obrazovaniya, 2013. 87 s.

*Y.A. Akimova*

### **Toys Expertise as a Necessary Condition for Creation of Play Environment**

Creating of a play environment is an important task for teachers of pre-school education. Nowadays playground equipment do not undergo psychological or pedagogical expert review. It leads to the invasion of toys which are harmful for psychological health of children into a play environment. In this regard, teachers must be able to carry out psychological and pedagogical toys expertise themselves. Our research has shown that the most teachers of PSE do not have enough knowledge and skills for creation of the play environment, they need related tools methodical recommendations.

*Keywords:* pre-school education; play environment; criteria of psychological and pedagogical toys expertise.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2014, № 4 (30)

**Акимова Юлия Александровна** — магистр педагогики, аспирантка МГПУ, воспитатель дошкольного отделения Центр образования «Школа здоровья» № 1679 САО.

E-mail: yulia-ri@mail.ru

**Белолуцкая Анастасия Кирилловна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института системных проектов МГПУ.

E-mail: anabel@eurekanet.ru

**Буров Василий Владимирович** — председатель совета директоров российской научно-исследовательской и технологической компании *WikiVote*.

E-mail: burov@burov.ru

**Васильев Игорь Аркадьевич** — кандидат философских наук, доцент, начальник отдела интеграции образования и науки Управления научных исследований и разработок МГПУ, почетный работник высшего профессионального образования РФ.

E-mail: via0707@mail.ru

**Двойнин Алексей Михайлович** — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

**Ефимова Наталия Сергеевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии РХТУ им. Д.И. Менделеева, соискатель степени доктора наук общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: enspsiholog@mail.ru

**Павловец Михаил Георгиевич** — кандидат филологических наук, доцент факультета филологии НИУ «Высшая школа экономики».

E-mail: pavlovez@mail.ru; mpavlovets@hse.ru

**Парфёнов Роман Викторович** — руководитель практики общественной экспертизы и правового краудсорсинга российской научно-исследовательской и технологической компании *WikiVote*.

E-mail: r.parfenow@gmail.com

**Полякова Людмила Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: polykova.lydmi@mail.ru

**Реморенко Игорь Михайлович** — кандидат педагогических наук, доцент, ректор МГПУ, почетный работник общего образования РФ.

E-mail: rector@mgpu.ru

**Соловьёва Ирина Леонидовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: 89036283574@mail.ru

**Сухонос Александр Петрович** — кандидат психологических наук, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: aleks.suhonosov@mail.ru

**Шаграева Ольга Андреевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olga.shagraeva@mail.ru

**Шалашова Марина Михайловна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры химии Института математики и естественных наук МГПУ, директор Института дополнительного образования МГПУ.

E-mail: marinashalashova@yandex.ru

**Шиян Ольга Александровна** — доцент кафедры психологии познания Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ.

E-mail: olgabluess@gmail.com

## MCTTU Vestnik, № 4 (30) – 2014 / Authors

**Akimova Uliya Alexandrovna** — Master of Pedagogy, MSPU postgraduate, pre-school teacher of the Educational center “Shkola zdorovia” № 1679.

E-mail: yulia-ri@mail.ru

**Belolutskaya Anastasia Kirillovna** — PhD (Psychology), senior researcher, Research institute «Capital education», MCTTU.

E-mail: anabel@eurekanet.ru

**Burov Vasily Vladimirovich** — Chairman of the Board of Directors of the Russian research and technology company *WikiVote*.

E-mail: burov@burov.ru

**Vasiliev Igor Arkadieievich** — PhD (Philosophy), docent, head of Education and Science Integration department, Scientific Research and Development Office, Moscow City Teachers Training University, Honorary Employee of Higher Professional Education.

E-mail: via0707@mail.ru

**Dvoinin Alexey Mikhailovich** — PhD (Psychology), docent, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

**Efimova Natalia Sergeevna** — PhD (Psychology), docent, head of Psychological department D. Mendeleev University, doctoral candidate of chair of the theory and pedagogics history of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: enspsiholog@mail.ru

**Pavlovets Mihail Georgievich** — PhD (Philology), docent, Faculty of Philology of the NRU “Higher School of Economics”.

E-mail: pavlovez@mail.ru; mpavlovets@hse.ru

**Parfyonov Roman Viktorovich** — Head of practice of social expertise and legal crowdsourcing Russian research and technology company *WikiVote*.

E-mail: r.parfenow@gmail.com

**Polyakova Lyudmila Viktorovna** — PhD (Pedagogy), docent, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail:

**Remorenko Igor Mikhailovich** — PhD (Pedagogy), docent, rector of MCTTU, Honored employee of general education of the Russian Federation.

E-mail: rector@mgpu.ru

**Solovyova Irina Leonidovna** — Ph.D., assistant professor of department of psychological and pedagogical foundations of Special Education, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, MCPU.

E-mail:

**Suhonosov Aleksander Petrovich** — PhD (Psychology), docent, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail:

**Shagraeva Olga Andreevna** — PhD(Psychology), docent, all-university department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: [olga.shagraeva@mail.ru](mailto:olga.shagraeva@mail.ru)

**Shalashova Marina Michaelovna** — Doctor of Pedagogy, docent, Professor of the Department of chemistry of the Institute of mathematics and natural Sciences, MCTTU.

E-mail: [marinashalashova@yandex.ru](mailto:marinashalashova@yandex.ru)

**Shiyan Olga Alexandrovna** — associate Professor of the department of Cognitive Psychology, Institute of Psychology named after L.S. Vygotsky, Russian State University of Humanities.

E-mail: [olgablues@gmail.com](mailto:olgablues@gmail.com)

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте [www.mgpi.ru](http://www.mgpi.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

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

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 4 (30), 2014

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*  
Редактор:  
*И.Е. Посоха*  
Корректор:  
*Л.Ю. Овчиникова*  
Перевод на английский язык:  
*А.С. Джанумов*  
Техническое редактирование и верстка:  
*О.Г. Арефьева*

Научно-информационный издательский центр ГБОУ ВПО МГПУ:  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.  
Телефон: 8-499-181-50-36.  
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 24.12.2014 г.  
Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Объем: 8,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.