

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 3 (33)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2015**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 3 (33)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2015**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

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

Рябов В.В.

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

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

Агранат Д.Л.

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

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель

доктор педагогических наук, доцент

главного редактора

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

Добротин Д.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор

Леванова Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М.Л.

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Львова А.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Сухова Е.И.

доктор педагогических наук, профессор

Ушаков Д.В.

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М. Компетентностные практики и образовательная политика 8

Проблемы профессиональной подготовки

Шаграева О.А. Психосемантический подход в диагностике психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности 22

Капитанова С.Н., Кудрявцев В.А. Диссеминация опыта проектирования профессиональных модулей в педагогическом вузе 31

Психология

Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Бюрократизация образовательного процесса как фактор «эмоционального выгорания» педагогов и психологов 45

Поставнев В.М. Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность 63

Теория и практика обучения и воспитания

Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача 76

Ганичева А.Н. Социально-педагогическая ниша современного гувернера в сопровождении семьи и социализации дошкольника 83

История педагогического и психологического образования

Арапова П.И. Выбор жизненного пути как объект философско-социологического анализа 92

Специальная педагогика и специальная психология

Шулекина Ю.А. Технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку 102

Страницы молодых ученых

Максименко М.А. История развития инклюзивного образования в США 110

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2015, № 3 (33) 123

Требования к оформлению статей 127

CONTENTS

Pedagogical Education

- Popov A.A., Gluxov P.P., Luppа G.M.* Competence-Based Practices and Educational Policy 8

Problems of Professional Training

- Shagraeva O.A.* Psychosemantic Approach in the Diagnosis of Psychological Readiness of the Future Teachers to the Professional Activity 22
- Kashtanova S.N., Kudryavtsev V.A.* Dissemination of Experience of Designing Professional Modules in Pedagogical University 31

Psychology

- Pryazhnikov N.S., Rumyantseva L.S.* Bureaucratization of Educational Process as a Factor of «Emotional Burning Out» Teachers and Psychologists 45
- Postavnev V.M.* Features of Personality of the Elderly Included in Creative Activity 63

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Savenkov A.I.* Diagnosis of Students' Abilities to Research and Design as a Pedagogical Task 76
- Ganicheva A.N.* Socio-Educational Niche of Modern Tutor in the Accompaniment of Family and Socialization of a Preschoolers 83

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Arapova P.I.* Choice of Life Path as an Object of Philosophical and Sociological Analysis 92

Special Pedagogy and Special Psychology

- Shulekina Yu.A.* Technology of Teaching First-Formers
with Special Educational Needs Methods of Work
with the Textbook on the Russian Language..... 102

Young Scientist's Pages

- Maksimenko M.A.* History of Development of Inclusive Education
in USA..... 110

MCTTU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2015, № 3 (33) / Authors** 123

- Style Sheet**..... 127

**А.А. Попов,
П.П. Глухов,
Г.М. Луппа**

Компетентностные практики и образовательная политика

В статье поднимается вопрос организации перехода от индустриальных, закрытых образовательных систем, снабжающих учеников типовым знанием, к открытым образовательным системам, которые обеспечивают полноценную реализацию компетентностного подхода. Данный вопрос рассматривается через три фокуса — антропологический, институциональный и организационно-управленческий. Приводится философский анализ процесса формирования компетенций через становление субъектности человека. Специфика работы выражается в обосновании необходимости реализации политики открытого образования, обеспечивающего переход к новому технологическому укладу посредством становления современных гуманитарных платформ.

Ключевые слова: антропология субъектности; компетентностные практики; гуманитарная платформа; образовательная политика; открытое образование; педагогика самоопределения.

Современная ситуация разворачивания образовательных процессов определяется как переходная. Речь идет о переходе по ряду характеристик и признаков образовательных систем, выстроенных в индустриальной логике, которая заключает сферу образования в идею «производства» [5]. В рамках данной идеи образование рассматривается как производство особого рода, как «педагогическое производство», чьим продуктом должно являться включение индивида в ту или иную деятельность (подготовка) за счет формирования на его «теле» культурных способов деятельности, или способностей. Формирование способностей в рамках «педагогического производства» осуществляется за счет ряда специальных педагогических процедур: создания и демонстрации разрывов в ситуациях деятельности; подведения ученика к осознанию этих разрывов и постановке задач по их устранению; демонстрации новых средств устранения разрывов; овладения новыми средствами и способами деятельности.

Понятно, что любые образовательные системы, построенные по прототипу «производства», не позволяют помыслить о человеке иначе, чем *отождествив его с некоторой структурой деятельности*, внешней по отношению к нему, и указав место, которое он должен в этой структуре занять.

Основополагающий принцип производства, который лег в устройство современных образовательных систем, привел к проблеме становления и проявления субъектности человека. Востребованность такой позиции возникла в ситуации перехода общества к экономике нового технологического уклада, требующей гуманитарных платформ, обеспечивающих формирование человеческого капитала [2]. Такая экономика задает понимание человека как стремящегося быть автором и актором, носителем и транслятором собственных норм в культуру, когда базовым капиталом являются знание и компетенции. Это, в свою очередь, обусловило появление и становление компетентностного подхода, но до сих пор остался нерешенным вопрос образовательной системы, являющейся платформой для полноценной реализации данной образовательной парадигмы.

В обозначенном контексте речь может идти о реиндустриализации сферы образования с целью построения открытых систем, формирующих субъекта, а не функционера, являющегося продуктом закрытых систем, ориентированных на обеспечение экономики индустриального типа.

I. Антропологические представления о субъектности

Если полвека назад ценился работник, умеющий четко, по инструкции, выполнять набор типовых операций, то сейчас ценен тот, кто может стать единицей реализации процессов инновационного развития [13], то есть тот, кто:

- умеет предложить нестандартный продукт (будь то повар в кафе или глава крупной корпорации);
- умеет проанализировать всю ситуацию целиком и найти решение, эффективное именно в данных условиях (будь то автомеханик или политик);
- умеет проиграть разные варианты развития событий и оценить риски до принятия решения, имеющего реальные последствия.

Формирование таких умений возможно в образовательных системах, которые построены как практики становления и в качестве ключевой задачи определяют оформление структур субъектности человека, то есть овладение возможностью удержания практики, практическим мышлением, овладение собой [10]. В свою очередь, практическое владение представляется нам через целостное (соединенное) и самостоятельное удержание уже самим человеком трех фокусов: задачи, действия, ресурсности (см. схему 1).

Современные образовательные системы должны быть построены как системы становления практического мышления и стать ресурсом для субъекта обучения, выстраивая и предъявляя структуры современных практик. Входя в такие системы, ученик может получать уже не знание о знании, а знание о действии [8], причем такое знание не сводится к эмпирическому обобщению

производственных случаев, в которые удалось включиться, а носит мета-характер и закрепляется в мышлении. Оно проявляется в компетенции и способности действовать самостоятельно; является фактом освоения принципиальных схем реализации актов практики по преобразованию окружающей действительности [15].

В свою очередь, любая практическая задача — это ситуация открытого типа, не имеющая готового решения и требующая первоначального субъектного самоопределения. Таким образом, практическое мышление предусматривает фиксацию имеющейся задачи (продуктивности), представлений о действии (планах) и ресурсности (средствах). Это есть суть элементарной «практической клетки». Однако это «необходимые, но не достаточные условия» для практического осуществления. В соответствии с данными положениями, образовательные системы должны создавать для ученика условия самостоятельного построения процедуры практической деятельности [12]. Возможность ее построения определяется знаниями о виде и характере как требуемого продукта процесса преобразования, так и материала, который предстоит преобразовать в продукт, о необходимых для преобразования орудиях и средствах, о характере отдельных действий, которые нужно совершить. Также требуется знание о себе как о субъекте данной процедуры преобразования [1]. Такие знания задают степень готовности к включению в практику и ее осуществлению, что, в свою очередь, определяет схему ресурсности. В обозначенном контексте принципиально важно различать практическое знание и другие типы знания и соответственно способы их получения. Такие структуры определяют логику построения образовательных систем.

Г.П. Щедровицкий выделял три типа знания, которые различаются по способу их приобретения: 1) естественно-научное знание, которое получено при помощи исследования; 2) инженерно-конструктивное, полученное при помощи проектирования; 3) практико-методическое, характеризующее сам способ его приобретения, полученное при помощи практики [12]. В первом способе получения знания выстраивается подход к норме и ее изучению, во втором — это заданная норма проектирования, определяющая метод преобразования материала, а в третьем способе получения знания норма строится самим субъектом через реализацию такого базового процесса, как конструирование в отношении ситуации неопределенного или неизвестного метода.

Таким образом, *практическое знание всегда связано с преобразованием — если не норм деятельности, то норм организации себя, как собственно субъекта данного процесса преобразования.*

Ресурсность как «схема наполнения» есть только начальный этап практического освоения, который должен быть предусмотрен современными образовательными системами. Смена нормы приводит здесь к «схеме употребления», к капитализации присвоения и распоряжения практикой. В свою очередь, развитие этого этапа означает появление в качестве оргсредства «схемы перехода» в пространство новых возможностей (потенциала), где уже разворачиваются программы развития как созидания (развитие субъектности). Тогда становление

Схема 1



Схема 2



Схема 3



субъектности через практическое освоение (а в нашем подходе иного пути нет) проходит стадии смещения ресурса к капиталу, где капитализируется ресурс, то есть актуализируется в новой ситуации (см. схему 2).

При этом действие станет носить измененный характер, и следующий шаг развития уже будет связан с переходом к пространству возможностей, то есть к потенциалу (см. схему 3).

В результате происходит переопределение задачи, ее переинтерпретация, поскольку наличие потенциала определяет новые рамки и горизонты, что приводит к наличию персонализированных возможностей и реализации рекордных целей. Это оформляет позицию человека как субъекта той практики, в которую он включен [3].

«Потенциал, ресурс, продукт, капитализация — ключевые слова контекста и пространства, в котором уместен компетентностный подход. Компетенция — это мера включения человека в деятельность, то есть мера капитализации его опыта. Эта мера и задает меру образованности» [14]. Делая следующий шаг, можно предположить, что современная компетенция, связанная уже с идентичностью, есть еще и мера масштабирования в новых рамках и горизонтах осуществляемой практики.

Таким образом, компетенция — это функция современной субъективации, отвечающая, с антропологической точки зрения, за возможности практического овладения с помощью переформатирования и перемасштабирования собственных средств, а с социально-деятельностной точки зрения — компетенция существует независимо от человека и управляет стратегическими полаганиями [8].

II. Признаки системы открытого образования как пространства реализации компетентностных практик

Базовый тезис состоит в том, что открытое образование ориентирует учеников не на процесс самодостаточного познания и обобщения познанного (чего достаточно для традиционных форм организации производства), а на практики конструирования и преобразования, где исследование является обслуживающим процессом, но не ведущим [7].

И открытому, и закрытому образованию характерно устройство в виде сети. Так, закрытое, или традиционное, образование, развивает типовую инфраструктуру, которая выстроена как сеть, дублирующая один и тот же элемент в разных частях своей системы¹. Субъекты такого образования исходят из полагания, что типовые структуры и процессы необходимо и возможно адаптировать в любых, принципиально отличающихся друг от друга, условиях. Важным моментом для нас является то, что закрытое образование не подчиняет себя тем или иным условиям, а, наоборот, стремится подчинить условия своим принципам и стандартам. В этом заключается парадокс

¹ В разных территориальных, экономических, культурных, укладных и прочих действительностях.

различных концепций стандартизации, пришедших с идеей «производства» — *уникальное стремится стать формальным и тиражируемым*, применимым в любом типе ситуации и условий. Но это заведомо невозможно, в связи с чем уникальное становится закрытым (но не элитарным), порождающим свой собственный уклад. Так, «производственное» образование, институционализируясь, становится отчужденным от живых процессов общественного и инновационного развития, от разного рода практик.

Стоит заметить, что данные институты пришли к ситуации закрытости не по первоначальному замыслу своих субъектов проектирования, а стали таковыми в связи с переходом к новому технологическому укладу и необходимостью осуществления реиндустриализации сферы образования. Сами практики и деятельности стали открытыми² для общества и для потребителей. Процедура производства стала прозрачнее и доступнее для вовлечения любого типа профессионала, соответствующего определенному уровню компетенции³. Субъектность и компетенция — категории, применимые к ситуации неопределенности и ситуациям разворачивания действий открытого характера [14], что делает невозможным организацию практик их становления в образовательных системах закрытого типа.

В свою очередь, открытое образование построено по принципу практико-ориентированности, который задает иное представление о построении образовательной сети. Открытая сеть не выстроена как воспроизводство типовых элементов и инфраструктур в разных ее частях. Она объединяет разнородные и разнообразные элементы, разных людей с разным уровнем профессионального развития и степенью включенности в ту или иную практику. Такие сети решают две циклические задачи: во-первых, включение человека в практику, а во-вторых — ресурсное сопровождение процесса становления человека в практике (становление его компетенции).

Важно заметить, что такое образование отказывается от идеи патронажа своих учеников, а работает с проявлением самостоятельности, инициативности и с процессом самоопределения. В этом плане человек попадает в избыточные пространства, где ему предоставляется доступ ко всему многообразию практических элементов и возможностей практикования.

² Открытыми для общества стали даже практики государственного управления. Что в определенном смысле парадоксально, так как управление (а, в частности, государственное управление) по определению является элитарным видом деятельности. Открытость государственного управления ознаменована формированием таких структур, как «открытое правительство» в разных государствах. Одним из механизмов реализации такого рода концепции является целенаправленное вовлечение граждан в процесс управления (начиная с вовлечения граждан в процесс контроля за подрядчиком, процессами формирования смет и бюджетов).

³ О факте открытости практик и производств свидетельствует то, что современное предприятие обязательно проводит конкурс на вакантные должности, размещает всю информацию на своих сайтах и в социальных сетях, проводит дистанционные собеседования с кандидатами из разных стран, непрерывно проводит стажировки и т. д. Одним из самых преуспевающих в этой области предприятий является «Google».

Открытые образовательные институты можно определить по их соответствию конкретным признакам, содержание которых возникает из противопоставления двух вопросов. Закрытое (традиционное) образование отвечает на вопрос: «Что должно быть выучено для того, чтобы встроиться в стандартизированное производство?», а открытое образование идет от вопроса: «Какие практики, объекты и люди должны окружать человека для того, чтобы происходило обучение?» [17].

Мы выделяем следующие шесть признаков, свойственных открытым образовательным институтам:

1. В учебный процесс вовлечены разнообразные субъекты социальных и производственных структур (бизнес, предприятия, корпорации, общественные организации, общественные движения, наука, СМИ и т. д.).

2. Образовательный институт специально выясняет, учитывает образовательный заказ учеников и подстраивается под него. То есть институт выступает в качестве ресурса, поддерживающего образовательные интенции, а не в качестве предприятия, определяющего их в рамках единой цели.

3. Ученики могут напрямую влиять на учебный процесс. Институт не вынуждает ученика подчиняться учебным планам. В этом смысле программы открытого образования выстроены с учетом возможности их мобильного преобразования, где первичными и определяющими являются индивидуальные образовательные потребности учеников.

4. Институт устроен сетевым образом, объединяя в себе разнородные и многообразные учебные ресурсы, доступ к которым взаимообеспечен всем ученикам. Сеть выстраивает каналы связи между учебными ресурсами не только традиционного типа, но и между ресурсами неформального характера: Интернет, видео, исторические и культурные артефакты, люди (не имеющие педагогического статуса), книги (не имеющие статуса учебного или методического пособия), производственные ситуации, предметы практики и производства и т. д.

5. Институт построен на платформе реально существующей практики и организует ученику полноценное субъектное включение в нее. Также институт является проблемно-ориентированным и подключает учеников к обсуждению проблем и к совместной работе над ними.

6. Институт предусматривает многообразие учебных режимов (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, типовые, индивидуальные, очные, заочные, дистанционные, интенсивные, сертифицируемые, не сертифицируемые, межтерриториальные, групповые, экстернат и т. д.).

Стоит заметить, что появление институтов открытого образования не может быть фиксировано во всей их полноте (по всем шести признакам), так как это требует абсолютного изменения образовательной парадигмы и политики. Но на сегодняшний день имеется опыт работы с разными институциональными формами, которые осуществляют пробу разработки, адаптации и закрепления технологий обучения, соответствующих признакам открытого образования. Мы выделяем три направления такого рода разработок:

1. *Технологии интенсификации процесса обучения (соответствие признакам 2 и 3)*. Включает в себя образовательные площадки, деятельность которых направлена на обеспечение освоения каких-либо знаний или компетенций в сжатые сроки, а также на апробацию технологий игрового и событийного обучения.

2. *Технологии индивидуализации (соответствие признакам 5 и 6)*. Включает в себя образовательные площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий индивидуально-ориентированного обучения. Особое внимание уделяется технологиям тьюторства и построения индивидуальных образовательных программ/стратегий/планов. Помимо этого, апробируются технологии построения избыточных образовательных сред, обеспечивающих возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий учеников.

3. *Технологии построения образовательных сетей (соответствие признакам 1 и 4)*. Включает в себя площадки, деятельность которых направлена на апробацию технологий построения образовательных сетей на разных уровнях, обеспечивающих включение групп детей разных возрастов и разной территориальной принадлежности в процесс взаимодействия и учебной коммуникации. Также особое внимание уделяется образовательным сетям, построенным на платформе дистанционного обучения.

III. Основания перехода к политике открытого образования

Ситуация реиндустриализации требует от субъектов управления сферой образования организации акта развития, что актуализирует появление новых концептуальных положений, принципов и стратегий управления данной сферой [5].

Важно отметить, что сегодня функция определения стратегии развития сферы образования лежит не только на федеральных органах власти. Большинство полномочий сосредоточено на уровне субъектов федерации, которые с учетом социальной, экономической, культурной ситуации и динамики ее развития определяют приоритеты сферы образования на уровне региона. В свою очередь образовательные институты становятся интегрированными в региональную политику, в том числе экономическую и социальную. Таким образом, мы наблюдаем функциональное смещение от обучения как социальной функции государства к решению задач развития отдельных территорий средствами образования с учетом интересов местных сообществ. В организационно-управленческой рамке это означает переход от решения задач социального обеспечения населения к формированию образовательной политики.

Анализ основных нормативных актов, регламентирующих деятельность в сфере образования на территории Российской Федерации, показывает, что понятие «образовательная политика» в них практически не используется, во всех документах применяется термин «государственная политика Российской Федерации в области образования» [4], что характеризует ее как закрытую, имеющую единственного субъекта. Сам термин «образовательная политика» гораздо шире, чем термин «государственная политика в области образования». Это определяется

тем, что ее субъектом является не только государство, но также семьи, дети, молодежь, корпорации, работодатели, предприниматели, педагогические команды и сообщества, коммерческие и некоммерческие организации, различные общественные объединения и т. д. Каждый из этих субъектов должен выступать заказчиком образовательного процесса и определять требования к результатам. Из этого следует, что современная образовательная политика должна предполагать переход к идее открытого образования, где предусматривается многообразие субъектов образовательного процесса.

Выработка новой образовательной политики требует организации общественного диалога между всеми субъектами, которые должны иметь возможность задавать цели и приоритеты, определять ограничения, технологии, возможные организационные решения и, главное, саму «идею образования» [9]. Причем именно идеетичность, то есть наличие объемлющего замысла, определяет отличие «образовательной политики» от «государственной политики в сфере образования», которой присуще нормирование, регулирование и структурирование сферы образования, но не ее развитие. Для осуществления акта развития необходимы понимание ситуации, идея преобразования, представление о будущем и деятельность, организующая непосредственный переход [11]. Сегодняшняя система управления сферой образования нормирует и частично определяет приоритетные направления (работу по выявлению и сопровождению одаренных детей, развитие технического творчества в молодежной среде и т. д.), но не оформляет общую идею, замысел и объемлющий результат современного образования.

Сама политика возникает в условиях конкуренции взглядов и интересов в той или иной сфере (будь то образовательная или экономическая политика). При этом политика всегда обобщена до нескольких принципиальных идей, позволяющих сформировать сторонников реализации политических процессов. В этом смысле политика, безусловно, является управленческой практикой, которая преобразует те или иные институты, системы и социально-производственные структуры. Обсуждая образовательную политику, крайне важно рассмотреть саму идею образования, ее доступность и механизмы трансляции. Именно идея образования первична и критически необходима для осуществления какого-либо развития системы образования.

В свою очередь возникновение альтернативной идеи образования, требующей реиндустриализации сферы и соответствующей признакам открытости, — характерная ситуация для современной России. Это проявляется в появлении: сообществ родителей, которые включают своих детей в семейные формы обучения⁴; независимых профессиональных ассоциаций, популяризирующих и легитимизирующих новые педагогические позиции⁵; экспериментальных площадок, внедряющих технологии открытого образования.

⁴ Портал «Семейное образование» // URL: <http://www.familyeducation.ru/>

Данный портал — это площадка для обмена информацией между родителями-практиками.

⁵ Портал Межрегиональной тьюторской ассоциации // URL: <http://www.thetutor.ru/>

Таким образом, образовательная политика — это практика развития системы образования, реализующая переход к будущему состоянию системы, образ которого ряд ее субъектов определяет в ходе общественного диалога. В диалоге участвуют представители различных социальных и профессиональных групп и иные субъекты сферы образования.

Так как образовательная политика — практика, которая не должна замыкаться в системе государственного управления, то для ее оформления и реализации шага развития необходимо обеспечить организацию сложнейших общественных (с привлечением широкого круга субъектов) процессов — коммуникаций, проектирования, деятельности. Механизм образовательной политики предполагает наличие субъекта, принимающего решение [6]. Именно в таком качестве должно выступать государство, но участниками общественного диалога и, возможно, его организаторами, на наш взгляд, должны стать носители интересов, проектов, технологий, которые позволяют решать задачи, возникающие в ситуации перехода к новому технологическому укладу. Организация в Российской Федерации перехода к открытому образованию — целесообразный и эффективный организационно-управленческий сценарий для страны. Создание открытых образовательных институтов позволит обеспечить необходимое развитие человеческого потенциала и его капитализацию на следующем шаге, что, в свою очередь, является необходимым условием для сохранения конкурентоспособности России на международной арене, реализации проектов и программ, направленных на модернизацию и реиндустриализацию страны. Идея открытого образования ложится как определяющая новой образовательной политики и является возможной в связи с наличием достаточного количества прецедентов (появление сообществ, экспериментальных площадок и ассоциаций).

В организационно-управленческой рамке *образовательная политика должна обеспечивать условия для возможности перехода к новым принципам организации образования, соответствующим признакам открытых образовательных систем*, а именно:

1. Принцип построения открытых образовательных сетей. Здесь важно отметить, что образовательная сеть — это комплекс образовательных ресурсов, а не сеть образовательных учреждений, так как она должна охватывать разные субъекты и институты других сфер. Образовательная сеть должна включать в себя все возможные ресурсы, в том числе виртуальные информационные порталы, профессиональные и околопрофессиональные сообщества (как реальные, так и виртуальные), отдельных людей, культурные, производственные или иные пространства, которые могут являться образовательной возможностью для участника образовательного процесса. Такая сеть не ограничена ни географическими, ни культурными (к примеру, языковыми) рамками. Соответственно возможности таких сетей практически безграничны.

2. *Принцип образовательной мобильности.* Это ключевое условие функционирования открытого образовательного пространства, которое предполагает

отсутствие каких-либо организационных, финансовых или нормативных препятствий, обеспечивает мобильное движение обучающегося. При этом индивидуальные образовательные планы — это лишь первый шаг индивидуализации, субъективации и интенсификации образовательного процесса, который сегодня уже не всегда возможно реализовать в рамках традиционной образовательной организации.

3. *Принцип соблюдения полисубъектности образовательного процесса.* Так как учебный процесс в открытых образовательных системах предполагает практикоориентированность, то к реализации образовательных программ должны быть привлечены различные субъекты — предприятия, корпорации, государство, бизнес, общественные организации и т. д.

4. *Принцип практикоориентированности образовательных программ.* Именно образовательная программа является базовой единицей открытой образовательной системы. Поэтому политика открытого образования предполагает организацию такой системы, которая в пределе состоит из широчайшего спектра образовательных программ, интегрированных в различные образовательные сети. В свою очередь обучающийся, двигаясь в образовательном пространстве, прокладывает свою траекторию сквозь те или иные образовательные программы, ориентируясь на их содержание и возможные для него лично образовательные результаты.

Все перечисленные условия определяют совершенно иную организацию и структуру, в том числе финансовую, системы образования, где:

- для ученика ключевыми становятся уже не образовательные организации, а образовательные программы и его образовательная траектория;
- для педагога ключевым становится не учебный план, а ресурсность проектируемой и реализуемой им образовательной программы для ученика;
- для менеджера в сфере образования ключевым вопросом становится конкуренция и соорганизация с иными субъектами образовательного пространства;
- для потребителей (родителей, ребенка, государства, корпораций и предприятий) ключевым по-прежнему остается вопрос об образовательном результате, но в системе открытого образования у них появляется возможность реально влиять на построение учебного процесса.

В ситуации этого смещения важнейшей задачей управления становится определение механизмов и инструментов реализации политики открытого образования. Имеющийся опыт реализации отдельных элементов модели открытого образования на тех или иных уровнях показывает, что ключевыми организационно-управленческими механизмами, обеспечивающими переход систем закрытого образования к открытым образовательным системам, предполагающим в том числе появление новых образовательных субъектов и педагогических позиций, являются создание, организация и проведение:

- 1) кадровых школ, направленных на осмысление педагогами и менеджерами сферы образования новой образовательной модели, освоение ими новых

принципов проектирования и реализации образовательных программ, постановки образовательных задач, освоение новых педагогических позиций. Именно работа с кадрами является ключевым элементом любой образовательной реформы [16];

2) открытых конкурсов образовательных программ и проектов, в рамках которых любая организация-заявитель (в их числе общественные, некоммерческие и коммерческие организации) может получить финансирование своей образовательной программы, если она соответствует требуемым критериям и получает высокую экспертную оценку;

3) открытых конкурсов территориальных программ развития системы образования, позволяющих на конкурсной основе поддерживать формирующиеся в тех или иных территориях открытые образовательные сети, создающие открытые образовательные пространства;

4) тьюторских и менеджерских центров, обеспечивающих реализацию образовательных программ и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, а также на определенном шаге развития обеспечивающих логистику учащихся в рамках сформированной образовательной сети;

5) центров образовательной навигации, где специалисты, обладающие комплексными представлениями о той или иной практике, обеспечивают информационно-консультационную поддержку тьюторов и педагогов, занимающихся индивидуальным сопровождением учащихся;

6) компетентностных состязаний как нового формата выявления одаренных и талантливых обучающихся, для которых система открытого образования в условиях качественной индивидуальной тьюторской поддержки становится мощнейшим ресурсом развития человеческого потенциала и обеспечивает достижение высоких результатов в различных состязаниях российского и международного уровня.

На сегодняшний день формирование и реализация образовательной политики на уровне страны, регионов, муниципалитетов является ключевым приоритетом развития системы образования. Идея открытого образования наиболее эффективна и конкурентна в современной социокультурной и экономической ситуации, так как именно в системах открытого образования может быть реализован компетентностный подход к обучению, который позволяет эффективно развивать человеческий потенциал страны. Как показывает опыт внедрения принципов открытого образования в различных регионах страны, переход к системе открытого образования принципиально возможно осуществить за 4–5 лет, и этот шаг позволит совершить прорыв к реиндустриализации как новому технологическому укладу, а также к современной гуманитарной платформе.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. 768 с.

2. *Асмолов А.Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
3. *Генисаретский О.И.* Пространства рефлексивных состояний // Вопросы методологии. 1999. № 1–2. С. 148.
4. *Кондракова И.Э.* Образовательная политика: содержание понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 116–125.
5. *Кумбс Ф.* Кризис образования в современном мире // Системный анализ. М., 1970. 293 с.
6. *Никитин В.А.* Идея образования или содержание образовательной политики. К.: Оптима, 2004. 205 с.
7. *Попов А.А.* Открытое образование: философия и технологии // Психология, педагогика, технология обучения. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 256 с.
8. *Попов А.А.* Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода / Предисл. В.А. Болотова. М.: ЛЕНАНД, 2014. 344 с.
9. *Реморенко И.М.* «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни. М., 2003. 128 с.
10. *Фуко М.* Герменевтика субъекта. Курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 учебном году / Пер. с фр. А.Г. Погоняйло. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
11. *Щедровицкий Г.П.* Категории сложности изыскательских работ // Программирование научных исследований и разработок. М., 1999. С. 147–168.
12. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Система педагогических исследований. М.: Касталь, 1993. 412 с.
13. *Щедровицкий П.Г.* Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы // Вопросы философии. 2007. № 7. С. 36–54.
14. *Эльконин Б.Д.* Идентичность, потенциал и перспектива человека в реальности образования // От 15 и старше: Новое поколение образовательных технологий / Под общ. ред. А.А. Попова. М., 2006. 266 с.
15. *Bourdieu P.* Practical reason: On the theory of action. Stanford University Press, 1998. 168 p.
16. *Fullan M.* The new meaning of educational change. Routledge, 2007. 219 p.
17. *Illich I.* Deschooling society. T. 56. New York, 1971. 121 p.

Literatura

1. *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psixologiya i konstruirovaniye mirov. M., 1996. 768 s.
2. *Asmolov A.G.* Optika prosveshheniya: sociokul'turny'e perspektivy'. M.: Prosveshhenie, 2012. 447 s.
3. *Genisaretskij O.I.* Prostranstva refleksivny'x sostoyanij // Voprosy' metodologii. 1999. № 1–2. S. 148.
4. *Kondrakova I.E'.* Obrazovatel'naya politika: sodержanie ponyatiya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2010. № 128. S. 116–125.
5. *Kumbs F.* Krizis obrazovaniya v sovremennom mire // Sistemny'j analiz. M., 1970. 293 s.
6. *Nikitin V.A.* Ideya obrazovaniya ili sodержanie obrazovatel'noj politiki. K.: Optima 2004. S. 10.

7. *Popov A.A.* Otkry'toe obrazovanie: filosofiya i tehnologii // Psixologiya, pedagogika, tehnologiya obucheniya M.: LIBROKOM, 2012. 256 s.
8. *Popov A.A.* Obrazovatel'ny'e programmy' i e'lektivny'e kursy' kompetentnostnogo podxoda / Predisl. V.A. Bolotova. M.: LENAND, 2014. 344 s.
9. *Remorenko I.M.* «Social'noe partnerstvo» v obrazovanii: ponyatie i deyatel'nost' // Novy'j gorod: obrazovanie dlya izmeneniya kachestva zhizni. M., 2003. 128 s.
10. *Fuko M.* Germenevtika sub'ekta. Kurs lekcij, pročitanny'x v Kolledzhe de Frans v 1981–1982 uchebnom godu / Per. s fr. A.G. Pogonyajlo. SPb.: Nauka, 2007. 677 s.
11. *Shhedroviczkiy G.P.* Kategorii slozhnosti izy'skatel'skix rabot // Programmirovaniye nauchny'x issledovaniy i razrabotok. M., 1999 S. 147–168.
12. *Shhedroviczkiy G.P.* Pedagogika i logika: Sistema pedagogicheskix issledovaniy. M.: Kastal' 1993. 412 s.
13. *Shhedroviczkiy P.G.* Izmeneniya v my'shlenii na rubezhe XXI stoletiya: socio-kul'turny'e vy'zovy' // Voprosy' filosofii. 2007. № 7. S. 36–54.
14. *E'l'konin B.D.* Identichnost', potencial i perspektiva cheloveka v real'nosti obrazovaniya // Ot 15 i starshe: Novoe pokolenie obrazovatel'ny'x tehnologij / Pod obshh. red. A.A. Popova. M., 2006. 266 s.
15. *Bourdieu P.* Practical reason: On the theory of action. Stanford University Press, 1998. 168 p.
16. *Fullan M.* The new meaning of educational change. Routledge, 2007. 219 p.
17. *Illich I.* Deschooling society. T. 56. New York, 1971. 121 p.

A.A. Popov, P.P. Gluhov, G.M. Luppa

Competence-Based Practices and Educational Policy

The article raises the issue of organizing the transition from industrial, closed educational systems, which supply the students with standard knowledge, to open educational systems providing full realization of competence-based approach. The matter is considered through three focuses — anthropological, institutional and organizational and managerial. The philosophical analysis of process of competences formation through forming the subjectivity of the person is provided. The specific features of the work are expressed in justifying the need to realize the policy of the open education providing the transition to a new technological way by means of forming modern humanitarian platforms.

Keywords: anthropology of subjectivity; competence-based practices; humanitarian platform; educational policy; open education; pedagogy of self-determination.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

О.А. Шаграева

Психосемантический подход в диагностике психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности

В статье обсуждаются результаты, полученные в ходе специально проведенного исследования, целью которого являлась оценка уровня психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Полученные данные свидетельствуют о том, что психосемантический подход позволяет не только дополнить набор уже известных специалистам показателей, но и задает новый вектор в системе подготовки будущих педагогов, поднимая ряд непростых вопросов.

Ключевые слова: психологическая готовность к профессиональной деятельности; психосемантический подход; коннотативное значение; кластерный анализ; семантическое пространство.

Говоря о психологической готовности педагога к профессиональной деятельности, обычно имеют в виду широкий набор характеристик. В их ряду — личностные, операциональные и функциональные компоненты; индивидуальные особенности психических процессов и опыт как специалиста; мотивационные, эмоциональные, познавательные, волевые качества, особое личностное состояние, образ структуры действия, направленность сознания, профессиональная ментальность, ценностные ориентации, социальные и профессиональные установки, психофизиологические состояния (Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноболин, А.А. Деркач, П.А. Рудик, О.М. Краснорядцева, Д.В. Оборина, Е.Ю. Райкова, И.А. Кучерявенко, А.Б. Орлов, В.А. Якунин и др.).

В ряду специальных знаний и умений, необходимых педагогу, указывают философско-методологические и психолого-педагогические знания, знание своего предмета; навыки постановки целей и задач деятельности, умение обнаружить проблему в педагогической ситуации и ориентироваться на ученика, учитывая его стремление к саморазвитию (Н.М. Матвеев, А.К. Маркова и др.).

В ряду специальных способностей называют умение удерживать «устойчивую личностную позицию педагога», понимать значимость своей профессии (А.К. Маркова) и «педагогическую одаренность» [5].

В многочисленных работах подчеркивается интегративный характер данного феномена, который, по словам авторов, проявляется «в упорядоченности внутренних структур», «согласованности основных компонентов личности профессионала», «в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования», в «профессиональной ментальности», «ценностных ориентациях», «социальных и профессиональных установках» (С.Л. Белых, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Д.В. Оборина, А.И. Савенков).

Часто в перечне основных элементов психологической готовности к профессиональной деятельности звучит категория «образ мира», частью которого является и сам субъект деятельности. При этом под «образом мира» понимают целостную, многоуровневую систему представлений человека о мире, других людях, о себе самом и своей деятельности (Е.Ю. Артемьева, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, О.М. Краснорядцева).

Помимо осознаваемых компонентов психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности (общекультурные представления, осознанные потребности) говорят и о внутренних, имплицитных (неосознаваемых) компонентах (Е.А. Климов).

Заглянуть в малоосознаваемую область человеческой психики, очертить «индивидуальную систему значений», реконструировать образ мира человека, «образ мира профессионала» [1] позволяет психосемантический подход.

Психосемантический подход, как самостоятельное направление исследований, возник в 70-е годы XX века в СССР. Его появление связывают с именами отечественных психологов — Е.Ю. Артемьевой, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелева, хотя основные идеи были заложены еще раньше — в теперь уже далекие 50-е годы XX столетия американским психологом Ч. Осгудом и его коллегами, разработавшими особый метод, получивший название «семантический дифференциал» [3].

Метод измеряет особую систему значений, названных Ч. Осгудом «коннотативными значениями». Как считает Ч. Осгуд, коннотативное значение — это особое состояние, возникающее у испытуемого сразу после восприятия слова-стимула [3]. По В.Ф. Петренко, это «поведенческая реакция на слово, которое условно-рефлекторно связано с общей реакцией на объект, обозначенный этим словом...» [4: с. 89].

С одной стороны, как подчеркивала Е.Ю. Артемьева [1], такая система значений — «одна из форм существования следа деятельности» в виде «субъективного отношения человека к объектам, явлениям, ситуациям, которые связаны с ее предметом». С другой стороны, как пишет В.Ф. Петренко, через призму этой системы значений «происходит восприятие субъектом мира, других людей, самого себя» [4: с. 5].

Исследования при психосемантическом подходе проводятся следующим образом: в ходе опроса респондентам предлагается оценить каждое

из предложенных слов-понятий по 25 шкалам — легкий – тяжелый, сильный – слабый, светлый – темный, горячий – холодный, активный – пассивный, темный – светлый, быстрый – медленный, простой – сложный, большой – маленький и т. д.

Результаты опроса, полученные с помощью семантического дифференциала, обрабатываются различными способами — с помощью факторного анализа, кластерного анализа, методом построения семантических пространств (и т. д.) [1; 3; 4].

О словах-понятиях, имеющих близкие количественные выражения, говорят: «они имеют для респондента одинаковые коннотативные значения», «они входят в один кластер», «они образуют один кластер», «они близко расположены в семантическом пространстве», «они близки по своему оценочно-эмоциональному наполнению» [1; 4].

Нас интересовала система субъективного отношения будущих педагогов к профессионально значимым словам: «педагогика», «психология», «ребенок», «воспитатель», «детский сад/школа», «семья», «моя профессия» и «мое образование», «Я».

Кроме того, в перечень понятий были внесены слова «искусство» и «художественная литература», которые позволяют решить проблемы методического плана. Как часто педагогика ассоциируется с искусством? Как психология связана с понятием «художественная литература»? Ответ на первый вопрос позволяет получить представление о том, присоединяются ли студенты к позиции, что педагогика является искусством. Положительный ответ на второй вопрос дает основания более активно включать произведения художественной литературы в процесс изучения психологических дисциплин.

Но прежде всего при обработке полученных результатов нас интересовало несколько позиций:

1. Какое место в семантическом пространстве, в системе коннотативных значений респондентов, составивших выборку исследования, занимает категория и феномен «психология»? Ориентирует ли учащихся содержание учебных курсов на профессию, к которой они себя готовят?

2. Как соотносятся друг с другом категории «психология» и «педагогика»? Чему отдают предпочтение учащиеся в процессе обучения?

3. Как связаны между собой категории «мое образование» и «моя профессия»? Видят ли студенты связь между образованием, которое они получают, и профессией, к которой себя готовят?

4. В какой мере категории «мое образование» и «моя профессия» привязаны к категориям «психология» и «педагогика»? С чем прежде всего связывают студенты свое образование и свою профессию — со знанием психологическим или со знанием педагогическим?

5. Ассоциируют ли свою профессию респонденты с такими категориями, как «детский сад / школа», «воспитатель»?

6. Где в ряду профессионально окрашенных категорий находится понятие «ребенок»?

7. С каким набором понятий респонденты ассоциируют (идентифицируют) себя (свое «Я»)?

Выборку исследования составили студенты и слушатели одного из педагогических вузов г. Москвы — учащиеся разных факультетов, курсов, разных форм обучения, программ и профилей подготовки.

Среди респондентов были:

– те, которые закончили до вуза педагогический колледж (студенты очных, заочных, очно-заочных форм обучения сокращенных сроков обучения), и те, которые пришли на студенческую скамью из школы (студенты очных форм обучения, полных сроков обучения);

– те, которые до педагогического вуза, в котором они сейчас обучаются, имели какие-либо другие специальности (студенты факультета повышения квалификации и заочных форм обучения полных сроков обучения);

– те, которые готовятся к профессии педагога в дошкольных учреждениях, и те, которые готовятся к педагогической деятельности в школе.

Общий объем выборки — 254 респондента.

Выборку исследования составили 15 групп респондентов:

– студенты *первого* курса, обучающиеся по направлению подготовки бакалавриата «Педагогическое образование», профиль «Безопасность жизнедеятельности», очной формы обучения, полного срока обучения (обозначим ее *группа А*) — 11 студентов (4,4 % выборки);

– студенты *второго* курса обучения по направлению подготовки бакалавриата «Педагогическое образование»: профиль «География», очная форма обучения, полный срок обучения (*группа Б*) — 10 студентов (4 % выборки); профиль подготовки «Математика», очная форма обучения, полный срок обучения (*группа В*) — 13 студентов (5 % выборки); профиль «Дошкольное образование», очной формы обучения, полного срока обучения (*группа Г*) — 19 студентов (7,6 % выборки); профиль «Дошкольное образование», очной формы обучения, сокращенного срока обучения (*группа Д*) — 16 студентов (6,4 % выборки); профиль «Дошкольное образование», очно-заочной формы обучения, сокращенного срока обучения (*группа Е*) — 31 студент (12,1 % выборки); профиль «Дошкольное образование», заочной формы обучения, сокращенного срока обучения (*группа Ж*) — 23 студента (9,0 % выборки);

– студенты *третьего* курса, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», очно-заочная форма обучения, сокращенный срок обучения (*группа З*) — 26 студентов (10,1 % выборки); студенты третьего курса, обучающиеся по программе специалитета «Дошкольная педагогика и психология» с дополнительной специальностью «Детский практический психолог», очной формы обучения, полного срока обучения (*группа И*) — 8 студентов (3,2 % выборки);

– студенты *четвертого* курса, обучающиеся по программе специалитета «Дошкольная педагогика и психология» с дополнительной специальностью «Детский практический психолог», очная форма обучения, полный срок обучения (*группа К*) — 7 студентов (2,8 % выборки); студенты четвертого

курса, обучающиеся по специальности «Педагогика и методика дошкольного образования», заочной формы обучения, полный срок обучения (*группа Л*) — 17 студентов (6,6 % выборки);

– студенты *пятого* курса, обучающиеся по программе специалитета «Педагогика и методика дошкольного образования», очно-заочная форма обучения, сокращенный срок обучения (*группа М*) — 27 студентов (10,5 % выборки);

– студенты *шестого* курса, обучающиеся по программе специалитета «Педагогика и методика дошкольного образования», заочная форма обучения, сокращенный срок обучения (*группа Н*) — 11 студентов (4,4 % выборки);

– студенты второго курса, обучающиеся по направлению подготовки *магистратуры* «Психолого-педагогическое образование», профиль «Педагогическая психология» очной формы обучения, полного срока обучения (*группа О*) — 9 студентов (3,5 % выборки);

– слушатели *факультета повышения квалификации* в педагогическом вузе, программа обучения которых была рассчитана на 144 аудиторных часа (*группа П*), — 26 слушателей (10,4 % выборки).

Подробное описание выборки дано с целью показать, насколько различаются между собой:

– направления подготовки («Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование»);

– уровни подготовки (магистратура, бакалавриат, специалитет);

– профили подготовки («Дошкольное образование», «География», «Математика», «Безопасность жизнедеятельности», «Педагогическая психология»);

– формы обучения (очная, очно-заочная, заочная);

– сроки обучения (полный срок обучения, сокращенный срок обучения),

– курсы, на которых учатся студенты (первый, второй, третий, четвертый, пятый, шестой);

и насколько схожими при этом оказались результаты проведенного исследования.

Количественная обработка полученных данных осуществлялась в программе SPSS. Проводился кластерный анализ и построение семантических пространств для каждой группы респондентов.

Согласно полученным данным, категория «**психология**» не является обособленным явлением у 89,9 % студентов, составивших выборку исследования. У разных групп респондентов она находится в единстве то с понятием «воспитатель» (*группы Б, О*), то с понятиями «мое образование» (*группы В, П*), «моя профессия» (*группа В, Д*), «школа» (*группа В*) и др. Лишь в одном случае (а это 10,1 % выборки) «психология» была определена как отдельный кластер (*группа З*).

Это позволяет утверждать, что психологическое знание, которое дается в педагогическом вузе, ориентирует студентов на их профессиональную деятельность и соответствует получаемому студентами образованию.

В девяти группах (67,3 % выборки) «**психология**» и «**педагогика**» имеют одинаковое коннотативное значение: они входят в один кластер (*группы Г, Е, Ж, И, Л, М, Н, О, П*).

В шести случаях из пятнадцати категории (32,7 % выборки) «психология» и «педагогика» принадлежат разным кластерам (*группы А, Д, Б, В, К, З*). Для этой части студентов и слушателей можем констатировать факт: одни из них в своей профессии и образовании в большей степени ориентированы на психологическую, другие — на их педагогическую составляющую. При этом в одном случае «психология» (*группа З*) и в одном — «педагогика» (*группа Б*) — всего 14,1 % выборки — это отдельные кластеры.

«Педагогика» чаще (у 22,3 % выборки), чем «психология», ассоциируется со словом «воспитатель» (*группы В, А, К, З*), «детский сад» (*группы К, З*). Лишь в одном случае «воспитатель» (*группа Б*) ассоциируется со словом «психология» — у 4 % респондентов, составивших выборку.

В двух случаях (6,7 % выборки) и «педагогика», и «психология» в равной степени ассоциируются с понятием «воспитатель» (*группы И, О*).

И только в двух случаях (15,6 % выборки) «педагогика» и «психология» вместе образуют отдельный кластер (*группы Ж, Л*), одинаково далекий как от самого респондента (его «Я») и образования, которое он получает («мое образование»), так и от профессии («моя профессия»), к которой он себя готовит.

Категории «**моя профессия**» и «**мое образование**» в одиннадцати случаях (76,3 % выборки) из пятнадцати входят в один кластер: то ли непосредственно, то ли опосредованно студенты видят связь между своим образованием и будущей профессией (*группы Б, В, Г, Д, Ж, З, И, Л, М, О, П*). Хотя в двух случаях (15,6 % выборки) категории «мое образование» и «моя профессия» — отдельный кластер (*группы Ж, Л*), не связанный с категориями «ребенок», «детский сад», «воспитатель», «педагогика» и «психология». И еще в пяти случаях каждое из этих понятий ассоциируется с разными категориями (28,7 % выборки): тесная связь понятия «мое образование» с понятием «психология» обнаруживается в двух случаях (*группы В, Д*). Только с «педагогикой» категория «мое образование» находится в одном кластере в трех случаях (*группы А, З, К*).

В равной степени и с педагогикой, и с психологией связывают свое образование студенты шести курсов (*группы Г, Е, М, Н, О, П*), что составляет 48,5 % респондентов, составивших выборку.

В двух случаях «моя профессия» — это отдельный кластер (*группы А, Н*). Такой результат показали 8,8 % студентов, составивших выборку исследования.

В одном кластере с «педагогикой» и «психологией» категория «моя профессия» встречается лишь трижды (*группы О, П, Г*), что составляет 21,5 % выборки.

В двух случаях категории «мое образование» и «моя профессия» объединены в одном кластере только с понятием «психология» (*группы В, Д*): студенты этих двух курсов и свое образование, и свою профессию связывают с психологией (11,4 % выборки). Не зафиксировано ни одного случая, в котором категории «моя профессия» и «мое образование» одновременно ассоциировались бы только со словом «педагогика».

Студенты четвертого курса (2,8 % выборки), обучающиеся по программе специалитета «Дошкольная педагогика и психология» с дополнительной специальностью «Детский практический психолог» (*группа К*), свою профессию связывают

с психологией, а образование, которое они получают, у них в большей степени ассоциируется с понятием «педагогика». Процент студентов этой группы не так велик. И тем не менее есть повод для тревоги: в этом факте прочитывается возможное неудовлетворение студентов тем, что они изучают в стенах вуза («мое образование»), и той профессиональной деятельностью («моя профессия»), на которую они ориентируются и по поводу которой у них есть определенные ожидания.

Студенты всех трех курсов очно-заочной формы обучения (32,7 % выборки), как правило, связывают свою профессию с детским садом (*группы З, Е, М*). Может быть, потому, что они, в своем большинстве, там уже работают. У студентов очной формы обучения эта тенденция выражена не так ярко. Она заметна лишь в одном случае — у студентов третьего курса специалитета очной формы обучения, которые составляют 3,2 % выборки (*группа И*). В трех других группах студентов очного отделения «моя профессия» (10,1 % выборки) ассоциируется с понятиями «педагогика» (*группа З*), «психология» (*группы Д, К*) — 9,2 % выборки. Среди «не дошкольников» свою профессию с работой в школе ассоциируют группа респондентов профиля «Математика» (*группа В*). Это 5 % от общего числа респондентов.

Понятия «искусство» и «педагогика» в одном кластере встречаются не столь часто — лишь однажды (*группа Д*) — у 6,4 % выборки. По отношению к категории «психология» было выявлено два таких случая, что соответствует 9,4 % студентов, составивших выборку исследования (*группы А, В*). «Педагогика» и «психология» одновременно ассоциируются с «искусством» дважды (*группы Г, П*) — у 18 % респондентов, составивших выборку исследования. «Моя профессия» и «мое образование» ассоциируются с «искусством» в *группах П, Б, В, Г, И, К, З, М* — у 53,6 % студентов, составивших выборку исследования. По одному разу категория «искусство» встречается в одном кластере со словами:

- «художественная литература» в *группах А, Г, Д, И, Е, Л, М, Ж*, которые составляют 59,8 % выборки;
- «детский сад» (*группы Е, И, М, Л*) — 32,4 % выборки;
- «воспитатель» (*группы Е, М, Л, Н*) — 33,6 % выборки;
- «Я» (*группы З, Б, Н*) — 18,5 % выборки;
- «школа» (*группа В*) — 5 % выборки;
- «семья» (*группы И, З, Е, Л, М, Н*) — 46,9 % выборки.

Нет ни одного случая, когда бы категория «искусство» оказалось изолированным понятием. Это серьезный аргумент в пользу того, чтобы привнести его элементы в образовательный процесс педагогического вуза.

«Художественная литература» ассоциируется со словом «педагогика» в шести случаях (*группы О, П, Д, В, Г, З*). Такой позиции придерживаются 43,0 % студентов, составивших выборку исследования, четырежды — со словом «психология» (*группы О, П, А, Г*) — 25,9 %. Лишь дважды (8,4 % случаев) категория «художественная литература» — отдельный кластер (*группы Б, Н*), и лишь дважды (21,1 % выборки) это понятие образует отдельный кластер со словом «искусство» (*группы Е, Ж*). А значит, и потенциал феномена «художественная литература» в системе педагогического образования очень высок.

По отношению к категориям «ребенок» и «Я» складывается совершенно парадоксальная ситуация. В большинстве случаев категория «ребенок» составляет совершенно отдельный кластер. Это событие происходит в 10 случаях (практически в 71,9 % случаев) из пятнадцати (*группы А, В, Д, Е, Ж, З, Л, Н, О, П*).

Еще в трех случаях из пятнадцати для респондентов понятия «Я» и «ребенок» составляют отдельный кластер (*группы Г, И, М*). Этой позиции придерживается 21,3 % респондентов. В одном случае категория «ребенок», наряду с другими понятиями («семья», «художественная литература»), находится в одном кластере со словом «Я» (*группа К*) — в 2,8 % случаев. И еще в одном случае (у 4 % учащихся) категории «ребенок» и «детский сад» — в отдельном кластере (*группа Б*).

Нет ни одного факта присутствия категории «ребенок» рядом с категориями «психология» или «педагогика», «моя профессия» или «мое образование».

Такая же участь в нашем исследовании постигла и категорию «Я».

В шести случаях из пятнадцати категория «Я» — это отдельный кластер (*группы А, В, Е, Ж, З, Л*). Это верно для 47,2 % студентов, составивших выборку исследования. Как было отмечено выше, еще в трех случаях (21,3 % учащихся) категория «Я» и «ребенок» находятся в одном кластере (*группы Г, И, М*). Кластер «Я – семья» встречается один раз (*группа Д*). По одному разу встречаются кластеры «Я – искусство» (*группа О*), «ребенок – семья – Я – художественная литература» (*группа К*).

Кластеры «воспитатель – семья – Я – искусство» (*группа Н*) и «воспитатель – семья – Я – детский сад» (*группа П*) встречаются по одному разу, что уже ближе к профессии.

Но... Лишь в одном случае (это 4 % учащихся) наблюдаем «Я» в одном кластере с такими понятиями, как «мое образование», «моя профессия» (*группа Б*).

И потому семантическое пространство с расположенными в нем профессионально значимыми словами-понятиями является типичным для групп респондентов, составивших выборку нашего исследования.

В свете психосемантического подхода высокий уровень психологической готовности к профессиональной деятельности — это прежде всего близость в семантическом пространстве категорий «Я» и «ребенок» к словам-понятиям «педагогика», «психология», «воспитатель», «детский сад/школа», «семья», «моя профессия» и «мое образование». Но как раз этого-то мы и не наблюдаем в полученных результатах.

Можно ли в таком случае говорить о том, что в процессе обучения в вузе у студентов формируется готовность к профессиональной деятельности?

Как минимум результаты, полученные с использованием метода семантического дифференциала, дают серьезный повод задуматься над этим вопросом.

Как максимум полученные результаты заставляют искать новые пути и новые подходы к организации процесса обучения. Какими должны быть приемы, методы и формы обучения? Какой должна быть логика изложения материала? Как приблизить содержание образования к студенту? Как раскрыть ему суть будущей профессии, чтобы он стал идентифицировать себя с ней? Как выстроить образование, чтобы его центром стал ребенок?

Является ли выявленная закономерность атрибутом отдельно взятого вуза или такая тенденция может быть определена для всей системы профессиональной подготовки педагогов? Существуют ли в этом вопросе гендерные различия? Кроме того, было бы интересно соотнести полученные с помощью семантического дифференциала результаты с успешностью обучения и с успешностью профессиональной деятельности педагогов.

Такой круг вопросов представляется нам актуальным в продолжение проведенного исследования.

Литература

1. *Артемяева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999. 350 с.
2. *Кучерявенко И.А.* Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 2. С. 60–62.
3. *Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П.* Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам. М.: Наука, 1972. 362 с.
4. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
5. *Савенков А.И.* Педагогическая психология: в 2 т. Т. 2. М.: Академия, 2009. С. 189–223.

Literatura

1. *Artem'eva E. Yu.* Osnovy' psixologii sub'ektivnoj semantiki / Pod red. I.B. Xaninoj. M.: Nauka; Smy'sl, 1999. 350 s.
2. *Kucheryavenko I.A.* Problema psixologicheskoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti // Molodoj ucheny'j. 2011. № 12. T. 2. S. 60–62.
3. *Osgud CH., Susi Dzh., Tannenbaum P.* Prilozhenie metodiki semanticheskogo diferenciala k issledovaniyam po e'stetike i smezhny'm problemam. M.: Nauka, 1972. 362 s.
4. *Petrenko V.F.* Osnovy' psixosemantiki. 2-e izd., dop. SPb.: Piter, 2005. 480 s.
5. *Savenkov A.I.* Pedagogicheskaya psixologiya: v 2 t. T. 2. M.: Akademiya, 2009. S. 189–223.

O.A. Shagraeva

Psychosemantic Approach in the Diagnosis of Psychological Readiness of the Future Teachers to the Professional Activity

The article discusses the results obtained in the course of specially carried out study, the aim of which was the assessment of the level of psychological readiness of the future teachers to the professional activity. The obtained data show that psychosemantic approach allows not only to supplement the set of indicators already known to the specialists, but also sets a new vector in the system of training of future teachers, raising a number of difficult issues.

Keywords: psychological readiness for professional activities; psychosemantic approach; connotative meaning; cluster analysis; semantic space.

**С.Н. Каштанова,
В.А. Кудрявцев**

Диссеминация опыта проектирования профессиональных модулей в педагогическом вузе

В статье представлена инновационная модель проектирования образовательных модулей на примере построения программы профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Описаны практические шаги моделирования индивидуальных образовательных траекторий, что отвечает актуальным процессам модернизации педагогического образования. Раскрыта специфика профессиональных модулей в контексте построения программы на основе проектирования образовательных результатов.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога; образовательные результаты; модуль; индивидуальные образовательные траектории; силлабус.

Одним из актуальных направлений модернизации педагогического образования на данный момент является разработка системы мероприятий, ориентированных на конструктивное обеспечение вариативных траекторий подготовки педагогических кадров, готовых к профессиональной деятельности в системе образования, культуры, социальной сфере. Такой подход позволяет привлекать к обучению и воспитанию подрастающего поколения наиболее подготовленные и мотивированные кадры. Расширение репертуара образовательных траекторий в системе подготовки специалистов обеспечит реализацию прав обучающихся на качественное образование и подготовку высококвалифицированных педагогов [5].

Подготовка педагогических кадров предполагает приведение образовательных программ в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога. Деятельность педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями (описаны в профессиональном стандарте) и компетенциями, которые востребованы для их реализации. Профессионализация подготовки педагога предполагает внедрение модели практико-ориентированного обучения, где важнейшим образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным стандартом и ФГОС ВО [6]. Педагогическая профессия является образцом сложной комбинации различных социальных взаимодействий (педагог – обучающиеся, педагог – педагоги, педагог – родители обучающихся, педагог – администрация). В процессе обучения студентов предполагается

вхождение их в профессиональное сообщество и погружение в профессионально-личностное ментальное пространство.

В контексте модернизации педагогического образования совершенно необходимым является пересмотр требований, предъявляемых к учителю современной школы:

1. Сформированность коммуникативной компетентности как показателя общей и профессиональной культуры. Учитель должен быть готов к осуществлению педагогической поддержки и сопровождению ученика на пути личностного и профессионального становления. *Ключевые позиции:* сотрудничество учителя и учащихся, овладение конфликтологической культурой, позитивная практика педагогического влияния.

2. Сформированность профессионально-этической компетентности учителя. Учитель должен демонстрировать способность к личностно-профессиональному самоопределению и установлению ценностно-ориентационного единства с учениками. *Ключевые позиции:* учитель — моральный наставник; учитель — нравственный эталон.

3. Сформированность основных профессиональных компетенций, в частности это — информативная ценность учителя для учеников. *Ключевые позиции:* учитель — носитель целостной структурированной системы знаний в данной предметной области, учитель — технолог формирования у учеников систематизированных знаний.

4. Способность к эмпатии и рефлексии. *Ключевые позиции:* рефлексивный педагог; педагог, готовый к сопереживанию и к пониманию ученика.

5. Способность к осуществлению трансляции культуры. *Ключевые позиции:* учитель — медиатор между культурой и личностью познающего субъекта.

6. Сформированность направленности на формирование творческого отношения к профессиональной педагогической деятельности. В процессе педагогической деятельности учитель модифицирует формы, средства, методы и приемы, выбирает продуктивные способы деятельности, разрабатывает новые технологии и др., анализирует педагогические проблемы. *Ключевые позиции:* учитель — преобразователь достижений человеческой культуры в процессе обучения и воспитания.

7. Способность к самообразованию и саморазвитию. Учитель должен быть ориентирован на перспективу в педагогической профессии. *Ключевые позиции:* учитель — исследователь; переход от решения чисто исполнительских задач в профессиональной деятельности к задачам созидательного характера.

8. Сформированность профессиональной духовности учителя, отражающей как ценностно-социальные, так и ценностно-профессиональные смыслы. *Ключевые позиции:* соединение личного и профессионального начала учителя.

9. Способность к разработке и реализации инновационных программ и технологий. *Ключевые позиции:* инновационные программы и технологии — основа профессиональных достижений учителя.

10. Наличие стремления к самоактуализации. *Ключевые позиции:* содержательная подготовка будущего учителя и его дальнейшая профессиональная деятельность как путь к реализации собственных смыслов жизни.

11. Владение политическими и социальными компетенциями. *Ключевые позиции:* принятие ответственности, участие в принятии групповых решений, конструктивное разрешение конфликтов, участие в поддержании и улучшении демократических институтов.

12. Способность к регулированию межкультурных отношений. *Ключевые позиции:* учитель — проводник и регулятор жизни в поликультурном обществе.

13. Владение устной и письменной коммуникацией. *Ключевые позиции:* учитель, владеющий устной и письменной коммуникацией, эффективен в социуме и образовательной среде.

14. Владение информационными технологиями. *Ключевые позиции:* информационные технологии — основа социальной мобильности и методической грамотности учителя.

В вышеуказанных требованиях фактически отражено компетентностное поле, причем профессионализация педагогических программ предполагает изменение требований к результатам обучения путем анализа и соотнесения осваиваемых компетенций со списком компетенций, определенных профессиональным стандартом. Важнейшей задачей является изменение структуры программы: от дисциплинарного типа построения к модульному принципу. Именно модуль становится комплексной научно-практической дидактической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога.

Можно сослаться на несколько определений понимания модуля. *Модуль* — целостная, логически завершенная единица ИОТ, наполненная образовательными событиями и направленная на достижение измеряемых образовательных результатов. *Модуль* — это кластер или связка учебных мероприятий, которые посвящены определенной теме или содержанию. Это учебная целостность или блок. *Модуль* — это завершенный цикл соподчиненных событий и мероприятий, ориентированных на прогнозируемый образовательный результат (ОР), предполагающий построение альтернативных образовательных траекторий. *Модуль* — относительно законченный этап образовательного маршрута, представленный в виде событий, направленных на формирование измеряемых результатов. В модуль могут быть включены дисциплины, практики, мероприятия, события. События — это то, что происходит со студентом. Мероприятия — это то, что планирует педагог [4].

Обязательным элементом модуля является отработка необходимых методов и приемов в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды. Предполагается моделирование профессионального действия (имитационные или реальные условия). Ресурсы программы должны быть перераспределены в пользу увеличения практики. Такое смещение акцентов с репродуктивного слушания составляет основу профессионализации подготовки бакалавров.

Практико-ориентированное обучение не исключает академической подготовки специалистов. Предполагается включение в модуль научно-исследовательской работы студентов. Таким образом, строится единое пространство образовательной программы (модуля).

В числе прочих в некоторой реорганизации нуждается и система подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Существующая парадигма подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должна быть переориентирована на вариативный перечень образовательных модулей, в рамках которых предполагается создание условий для академической мобильности студентов и получения широкого спектра компетенций. Современная подготовка бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» ведется с прицелом преимущественно на систему специального образования для лиц с ОВЗ. В то же время в рамках психолого-педагогического направления в ряде вузов осуществляется обучение студентов для работы в условиях инклюзивного образования. Достаточно остро стоит проблема подготовки специалистов, готовых работать в разных образовательных условиях и с различными категориями детей. При этом важнейшей задачей системы специального и инклюзивного образования является формирование гибкой образовательной среды и реорганизация учебно-воспитательного процесса для включения в него лиц с ОВЗ. Многочисленные запросы работодателей и обсуждение вопросов кадровой политики с профессиональным сообществом подтверждают необходимость пересмотра ключевых позиций в подготовке бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» [1].

На базе Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина и вузов-партнеров (НГПУ — Новосибирск; РГПУ им. А.И. Герцена, МГПУ — Москва) с 2014 года начата разработка и апробация модульной программы «Педагогика и психология потенциальных возможностей» в рамках государственного заказа Министерства образования и науки РФ «Проектирование и реализация основных образовательных программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей “Образование и педагогика” (направление подготовки — Специальное (дефектологическое) образование), предполагающих академическую мобильность студентов в условиях сетевого взаимодействия».

Проектирование данной программы было начато с анализа потребностей рынка труда и личных запросов потенциальных студентов, которые были определены в качестве адресной группы. Программа «Педагогика и психология потенциальных возможностей» рассчитана на студентов 3–4 курсов бакалавриата непедagogических специальностей педагогического вуза, желающих получить дополнительные профессиональные компетенции по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Студенты сначала выступали в роли «покупателя» модуля, а затем — в роли обучающихся. Поэтому разработчики должны учитывать при проектировании наиболее часто задаваемые студентами вопросы относительно содержания образовательных программ (модулей, дисциплин), например:

- Что я буду уметь делать и где мне это пригодится?
- Интересно ли мне будет учиться?
- Трудно ли будет учиться?
- Где я буду работать?
- Где будет проходить практика?
- Где я смогу продолжить обучение после освоения данной программы (модуля)?

В дальнейшем подобная стратегия легла в основу разработки *силлабусов*. Мы понимаем силлабус как доступное и содержательное описание модуля (дисциплины, раздела), предназначенное для студентов потенциальной адресной группы. Данное описание отражает цели, содержательные компоненты, ожидаемые результаты, технологическую карту-маршрутизатор, раскрывающую объем материала, виды учебной деятельности и возможные варианты индивидуальных траекторий обучения.

Силлабусы включаются в базу системного банка данных наряду с описанием программного содержания модулей и библиотеки форм организации образовательного процесса. Данная библиотека форм включает в себя описание методов, технологий обучения и средств оценивания образовательных результатов, что в достаточной степени облегчит процесс проектирования новых образовательных продуктов.

Проектирование самой образовательной программы основано на модульном построении, учитывает возможность вариативных образовательных траекторий, поэтому предусматривает различные точки входа и выхода. Схематично модульная структура программы «Педагогика и психология потенциальных возможностей» с различными вариантами взаимодействия и траекториями продвижения обозначена на рисунке 1.

Учебное содержание каждого модуля должно включать содержание тех теоретических дисциплин или их разделов (практик, НИРС), которое в совокупности дает возможность сформировать у слушателя необходимые знания, умения и профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога.

Структура модуля включает следующие компоненты:

- цели и задачи модуля; адресная группа;
- образовательные результаты (ОР);
- учебная программа модуля (трудоемкость, учебный план, особенности организации программы, методы обучения и способы оценки знаний);
- программы дисциплин и практик, составляющих учебную программу модуля.



Рис. 1. Структура модулей в образовательной программе: точки входа и выхода

Деятельностный подход при разработке образовательной программы (модуля) является основополагающим моментом и предполагает смещение акцентов со знаниевого показателя в оценке результатов на умения, демонстрируемые в имитационной или реальной деятельности, что предполагает переход от планирования деятельности преподавателя к планированию деятельности студента. При освоении модуля у студентов должны быть сформированы образовательные результаты, т. е. совокупность умений (компетенций).

Авторы, проектирующие программу (модуль, дисциплину, раздел), должны точно определить, чего студент достигнет (будет знать и понимать) и что он сможет продемонстрировать (будет уметь и сумеет практически показать, сделать самостоятельно). Результаты лучше описывать активными глаголами: решать, оценивать, создавать, формировать, обеспечивать, демонстрировать и др. Например, образовательные результаты дисциплины «Социокультурные технологии в реабилитации и адаптации лиц с ОВЗ» сформулированы так:

- Демонстрирует умения планировать, организовывать и оценивать эффективность реабилитации и адаптации лиц с ОВЗ.
- Демонстрирует владение технологиями проектирования и конструирования реабилитационно-адаптационного пространства для лиц с ОВЗ.

Последовательность проектирования образовательных результатов начинается непосредственно с модуля, затем планируются образовательные

результаты дисциплины путем соотнесения с ОР модуля [2]. Например, образовательные результаты дисциплины «Ресурсосберегающие технологии в специальном и инклюзивном образовании» проектируются исходя из логики образовательных результатов модуля «Деятельностные механизмы комплексного сопровождения лиц с ОВЗ» [8].

Таблица 1

Соотнесение образовательных результатов модуля и дисциплины

Образовательные результаты модуля	Образовательные результаты дисциплины
Оценивает параметры и основные факторы создания и поддержания психологически безопасной образовательной среды и экологичности профессиональной деятельности в системе сопровождения лиц с ОВЗ	Демонстрирует умение определять факторы поддержания психологически безопасной образовательной среды и экологичности профессиональной деятельности в системе сопровождения лиц с ОВЗ
Демонстрирует умение осуществлять рефлексивно-прогностический анализ потенциальных возможностей и рисков использования средств и форм психолого-педагогического воздействия в работе с детьми с ОВЗ и их ближайшим окружением	Демонстрирует владение средствами прогностического анализа потенциальных возможностей и рисков использования ресурсосберегающих технологий

Встраиваясь в основу профессиональной подготовки, входящие в программу модули представляют собой единую образовательную систему, позволяющую варьировать содержательные компоненты и выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Вариативность построения образовательного маршрута и схемы индивидуализации входа и выхода в образовательные модули подразумевает три вектора «профессионально-личностной ментальности» на модуле «Основы профессиональной деятельности в системе специального и инклюзивного образования», четыре вектора развития при реализации модуля «Деятельностные механизмы комплексного сопровождения лиц с ОВЗ». Поскольку основной механизм варьирования образовательной траектории определяется набором дисциплин по выбору, то при осуществлении предварительного выбора мы варьируем и схему реализации основных дисциплин. Все дисциплины, обязательные к изучению, подразумевают вариативность как по содержательному, так и по организационно-деятельностному компоненту программы, что находит отражение в акцентах на тех или иных темах, в видах работ и формах отчетности.

На втором этапе апробации по модулю «Деятельностные механизмы комплексного сопровождения лиц с ОВЗ» большинство студентов отдали предпочтение траектории № 1 с акцентом на реабилитационных технологиях, индивидуальных образовательных маршрутах и психологии отклоняющегося поведения у детей и подростков. По модулю «Основы профессиональной деятельности

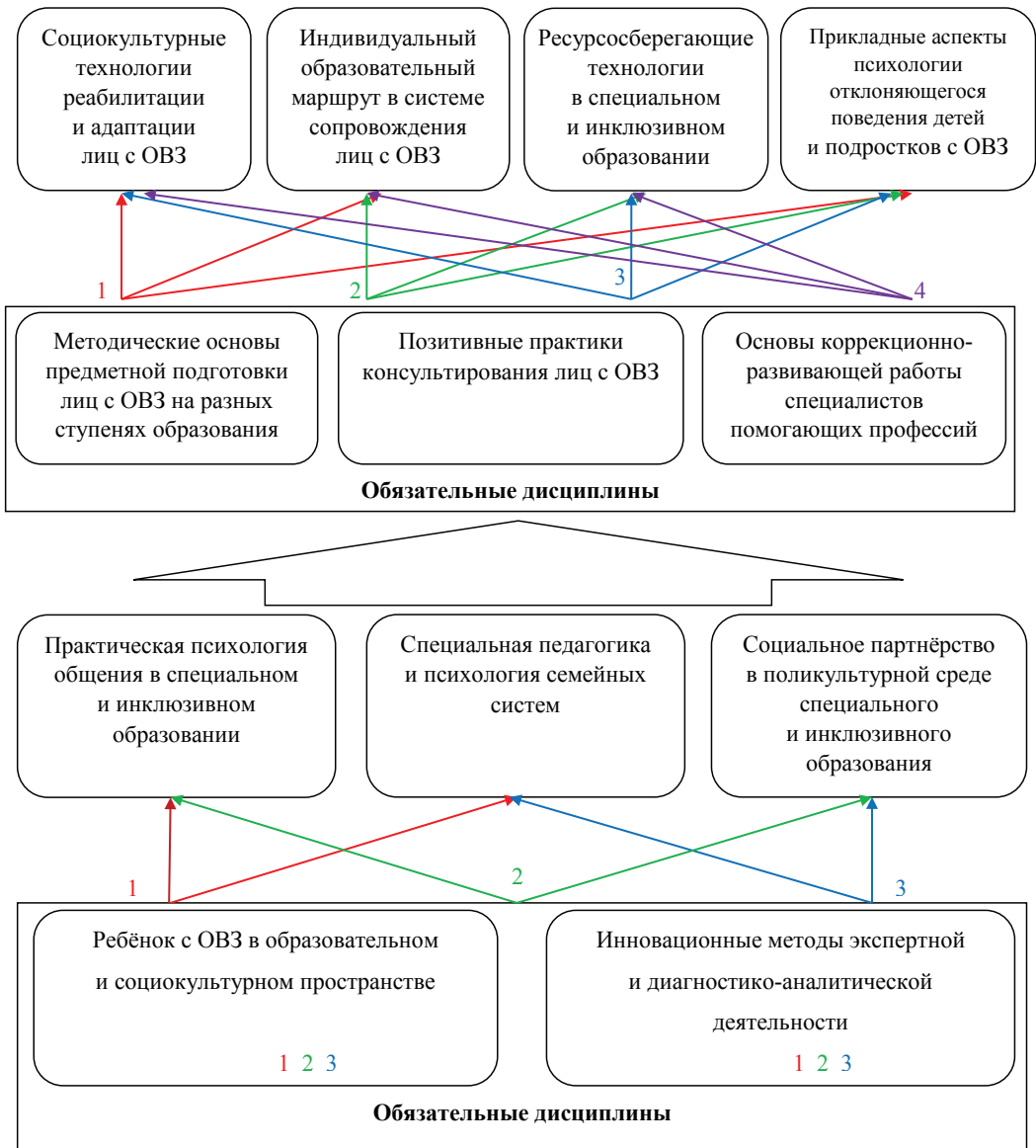


Рис. 2. Схема построения индивидуальных образовательных траекторий

в системе специального и инклюзивного образования» были востребованы все предложенные варианты индивидуальных траекторий (1 — практика коммуникации в индивидуальном сопровождении и работа с семьей; 2 — практика коммуникации в индивидуальном сопровождении с акцентом на посредничество, тьюторство и социальное партнерство; 3 — комплексное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей в контексте межсекторного и межведомственного взаимодействия) [7].

Очевидно, что важнейшую роль в данных схемах будут играть образовательные результаты, механизм проектирования которых отражает модель: ОР программы – ОР модуля – ОР дисциплины – ОР раздела. Образовательные

результаты проектируются путем анализа и соотнесения компетенций ФГОС ВО с трудовыми функциями профессионального стандарта педагога. Образовательные результаты должны быть понятны преподавателю, студенту и работодателю, должны быть хорошо проверяемыми, что обуславливает проблему правильного выбора средств оценивания образовательных результатов.

Таблица 2

Матрица соотношений образовательных результатов

Название дисциплины	Профессиональный стандарт педагога	Компетенции по ФГОС ВО	Образовательные результаты (ОР)
Специальная педагогика и психология семейных систем	Владеет навыками использования конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощи семье в решении вопросов воспитания ребенка.	Способен к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм (ОК-6).	Владеет тактикой и стратегией построения системы конструктивного взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ на основе диагностико-аналитической, научно-просветительской и консультативной деятельности.
	Владеет технологиями формирования детско-взрослых сообществ	Готов к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением (ПК-7)	Умеет практически применять интегральные знания о семейных системах и специфике их функционирования в поликультурном пространстве

Моделирование структуры и содержания основной профессиональной программы исходит из того, что отдельные части программы (модуля, дисциплины) интегрируются в единое целое и ориентированы на достижение образовательных результатов. В проектировании новых образовательных модулей большое значение имеет планирование методов и технологий обучения, применение которых обеспечивает достижение образовательных результатов студентами (выпускниками). Приоритет отдается активным и интерактивным методам [3]. Достаточно сложной процедурой в процессе проектирования образовательной программы (модуля) является выбор средств оценивания образовательных результатов, которые должны учитывать методологические и технологические аспекты, должны быть понятны всем участникам образовательного процесса, хорошо проверяемы и достаточно объективны (пример соотнесения образовательных результатов, методов обучения и средств оценки представлен в таблице 3).

Таблица 3

Образовательные результаты (ОР) выпускника

Содержание ОР	Методы обучения	Средства оценивания ОР
Оценивает параметры и основные факторы создания и поддержания психологически безопасной образовательной среды и экологичности профессиональной деятельности в системе сопровождения лиц с ОВЗ	Метод проблемного обучения Тренинги Метод мультимедиа Интерактивная лекция Работа в малых группах Обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры) Интерактивный метод Кейс-стади Исследовательский метод Метод моделирования Спарринг-партнерство	SWOT-анализ Портфолио Тест Эссе Аналитический отчет Разноуровневая контрольная работа Экспертная оценка Рейтинговая оценка Тест в ЭОС Оценочный лист Портфолио Самоанализ Анализ продуктов творчества Рефлексивная оценка
Демонстрирует умение осуществлять рефлексивно-прогностический анализ потенциальных возможностей и рисков использования средств и форм психолого-педагогического воздействия в работе с детьми с ОВЗ и их ближайшим окружением	Методы проблемного обучения Дискуссии Интерактивный метод Методы демонстрации и иллюстрации	Протоколы наблюдений Лист самооценки Рейтинговая оценка Тест в ЭОС Индивидуальный электронный журнал фиксации достижений Оценочный лист
Демонстрирует навыки коммуникации с субъектами образовательного процесса, микро- и макросоциального окружения ребенка с ОВЗ; определяет характер и формы взаимодействия с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры исходя из задач профессиональной деятельности	Эвристический метод Метод декомпозиции и анализа Метод учебного планирования	Технологические карты Эссе SWOT-анализ Рейтинговая оценка Экспертная оценка Оценочный лист Рефлексивная оценка Тест в ЭОС Технологические карты

Разработка и реализация образовательных программ (модулей) рассчитана на реализацию условий академической мобильности студентов. Не важен процесс и место получения знаний и умений, важен результат, который получается на выходе. Вуз выступает носителем гибкой системы подготовки кадров. Поэтому приобретает актуальность сетевое взаимодействие вуза — разработчика образовательной программы (модуля) с различными организациями-партнерами.

В качестве стратегических партнеров вуза могут выступать другие вузы, осуществляющие подготовку аналогичных специалистов и/или тех, где созданы условия для получения образования по конкретному модулю. Кроме этого, партнерами могут выступать учреждения среднего профессионального образования, дополнительного образования, школы, общественные организации и др. Организации, реализующие программы аналогичного уровня и направления, будут обязаны зачитывать образовательные результаты студентов по названным образовательным модулям, учебным дисциплинам. В вузах, осуществляющих сетевое взаимодействие, меняется традиционный характер организации образовательного процесса: координируются учебные планы, утверждаются организационные схемы и гражданско-правовые формы взаимодействия.

Очень важно, чтобы идеи модернизации педагогического образования и проектирования образовательных программ были приняты командой преподавателей, обеспечивающих ряд необходимых условий:

1. Демонстрацию единства намерений, а именно:

- понимания необходимости модернизации основных образовательных программ в системе подготовки педагогических кадров;
- умения работать в команде (выполнять задания по аналогии, выполнять задания с креативными включениями, использовать элементы рефлексивного слушания, принимать точку зрения другого, давать объективные оценки предлагаемым инновациям, иметь достаточную самодисциплину и нести ответственность за результат и др.);
- правильного понимания образовательных результатов, целей и задач модуля (дисциплины);
- планирования содержания модуля и отдельных дисциплин исходя из логики единых образовательных результатов, заданных профессиональным стандартом педагога;
- использования инновационных методов и технологий обучения;
- четкого представления модели выпускника, на которого рассчитана образовательная программа;
- демонстрации умения работать в разных командах преподавателей, включенных в сетевое взаимодействие.

2. Совместную работу на образовательные программы (модули) в целом, что невозможно без понимания модульного принципа построения образовательной программы и использования этого подхода в образовательном

процессе. Причем выбор преподавателей для реализации программы (модуля) должен осуществляться исходя из целей и задач модуля и дисциплин.

3. Демонстрацию компетенций, необходимых для осуществления проектирования и реализации основной программы образовательного модуля. В качестве базовых компетенций можно выделить следующие:

- способность к анализу потребностей работодателей, студентов и рынка труда;
- способность к мониторинговой деятельности в сфере образования;
- способность к реализации профессиональной деятельности в условиях сетевого взаимодействия;
- способность к рефлексивной оценке профессиональной деятельности;
- способность к реализации деятельностных механизмов для решения профессиональных задач;
- способность к адекватному выбору и использованию инновационных методов и приемов обучения;
- способность к планированию образовательных результатов и их достижению в процессе организации обучения;
- способность к выбору и использованию средств оценивания образовательных результатов обучающихся;
- способность к инновационному проектированию структуры и содержания образовательных программ.

Опыт апробации промежуточных результатов и диссеминация позитивных практик в профессиональном сообществе подтверждают конструктивность и логичность предложенной модели, соответствие актуальным тенденциям развития высшего педагогического образования.

Литература

1. Алмазова А.А., Костенкова Ю.А., Яхнина Е.З. Совершенствование компетентностной модели бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 103–109.

2. Гамзатова М.З., Махачева Х.Г., Меджидова Т.М., Чезрова Р.Г., Юсупова С.И. Методические рекомендации по разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях. Махачкала: Эко-пресс, 2012. 62 с.

3. Карпушкина Н.В., Кудрявцев В.А. Учебный проект как новая форма творческой деятельности студентов // Инновационные технологии в науке и образовании: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 15 мая 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. 376 с.

4. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.

5. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии

с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.

7. Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Каштанова С.Н., Ольхина Е.А., Медведева Е.Ю., Кудрявцев В.А., Карпушкина Н.В., Уромова С.Е. Педагогика и психология потенциальных возможностей. Проектирование модуля «Основы профессиональной деятельности в системе специального и инклюзивного образования»: методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2014. 123 с.

8. Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Каштанова С.Н., Ольхина Е.А., Медведева Е.Ю., Кудрявцев В.А., Конева И.А., Карпушкина Н.В., Уромова С.Е. Педагогика и психология потенциальных возможностей. Проектирование модуля «Деятельностные механизмы комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»: методическое пособие. Н. Новгород: Мининский университет, 2014. 150 с.

Literatura

1. Almazova A.A., Kostenkova Yu.A., Yaxnina E.Z. Sovershenstvovanie kompetentnostnoj modeli bakalavriata po napravleniyu «Special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 1 (38). С. 103–109.

2. Gamzatova M.Z., Maxacheva X.G., Medzhidova T.M., Chee'rova R.G., Yusupova S.I. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke modul'ny'x obrazovatel'ny'x programm, osnovanny'x na kompetencyax. Maxachkala: E'ko-press, 2012. 62s.

3. Karpushkina N.V., Kudryavcev V.A. Uchebny'j proekt kak novaya forma tvorcheskoy deyatel'nosti studentov // Innovacionny'e texnologii v nauke i obrazovanii: mat-ly' mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Cheboksary', 15 maya 2015 g.) / Redkol.: O.N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary': Interaktiv plyus, 2015. 376 s.

4. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'ny'x rezul'tatov kak instrument modernizacii programm podgotovki uchitelej // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 87–104.

5. Margolis A.A. Problemy' i perspektivy' razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. С. 41–57.

6. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovny'x professional'ny'x obrazovatel'ny'x programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskix kadrov v sootvetstvii s professional'ny'm standartom pedagoga: predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podxoda v podgotovke pedagogicheskix kadrov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.

7. Paputkova G.A., Fil'chenkova I.F., Kashtanova S.N., Ol'xina E.A., Medvedeva E.Yu., Kudryavcev V.A., Karpushkina N.V., Uromova S.E. Pedagogika i psixologiya potencial'ny'x vozmozhnostej. Proektirovanie modulya «Osnovy' professional'noj deyatel'nosti v sisteme special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya»: metodicheskoe posobie. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2014. 123 s.

8. Paputkova G.A., Fil'chenkova I.F., Kashtanova S.N., Ol'xina E.A., Medvedeva E.Yu., Kudryavcev V.A., Koneva I.A., Karpushkina N.V., Uromova S.E. Pedagogika i psixologiya potencial'ny'x vozmozhnostej. Proektirovanie modulya «Deyatel'nostny'e mexanizmy' kompleksnogo soprovozhdeniya licz s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya»: metodicheskoe posobie. N. Novgorod: Mininskij universitet, 2014. 150 s.

S.N. Kashtanova,

V.A. Kudryavtsev

**Dissemination of Experience in Designing Professional Modules
in Pedagogical University**

The article presents an innovative model of designing educational modules on the example of the construction of a professional training program of bachelors in the direction “Special (defectological) education.” The authors describe the practical steps of modeling of individual educational trajectories, which corresponds to the actual processes of modernization of teacher education. Specificity of vocational modules in the context of building a program based on the design of educational outcomes is revealed.

Keywords: teacher professional standard; educational outcomes; module; individual educational trajectories; syllabus.

**Н.С. Пряжников,
Л.С. Румянцева**

Бюрократизация образовательного процесса как фактор «эмоционального выгорания» педагогов и психологов

В статье представлены результаты опроса студентов (будущих педагогов), а также психологов и преподавателей, дается сравнительная оценка их представлений о различных факторах, способствующих усилению напряженности в труде и понижающих эффективность образования и психолого-педагогической науки.

Ключевые слова: синдром «эмоционального выгорания»; бюрократизация образовательного процесса; стрессогенные факторы; психолого-педагогическая деятельность.

Актуальность

Стимулом для написания данной статьи послужило наше выступление на конференции, организованной журналом «Здоровье детей» на базе Московского государственного педагогического университета 27 марта 2014 года, где рассматривались факторы «профессионального выгорания» педагогов и психологов, а также стратегии профилактики и преодоления последствий этого явления. К нашему удивлению, особый отклик зала, где было более 100 человек (школьных педагогов и администраторов, а также преподавателей психолого-педагогических вузов из всех регионов страны), вызвал разговор о бесконтрольной бюрократизации образовательного процесса, буквально извращающей суть психолого-педагогической деятельности. Явление бюрократизации вызвало даже бóльший гнев работников образования, чем традиционная проблема низкой оплаты труда и недостаточно высокого общественного статуса педагогики и психологии. В перерыве даже выстроилась огромная очередь из участников конференции, желающих переписать на свои флэшки презентацию нашего доклада, многие также подходили и благодарили за то, что была поднята эта острая тема. В каком-то смысле все это можно соотнести с фокус-группой, ведь нам удалось вызвать глубинные переживания и соответствующую ответную реакцию аудитории.

Мы считаем, что данный пример можно рассматривать как предварительное эмпирическое исследование проблемы бюрократизации образования и науки как в плане ее воздействия на личность специалиста (преподавателя, практического психолога, ученого), так и в плане воздействия на саму эффективность этих важнейших для страны сфер деятельности.

Главную проблему мы видим в противоречии между личностью специалиста, (способного к внутренней самоорганизации) и внешнего, в том числе и «бюрократического» принуждения к определенной деятельности (т. е. к внешней организации труда). Особенно острой эта проблема становится для творческих профессий, к которым относятся психология и педагогика, где предполагается высокая степень импровизации, отхода от стереотипов, развитый индивидуальный стиль трудовой деятельности специалиста и высокая ответственность за право быть полноценным субъектом своего труда.

Обоснование объекта, предмета и метода исследования

Общим объектом исследования мы избрали психолого-педагогическую деятельность во всех ее проявлениях (образовательно-воспитательном, научном, управленческом...). Поскольку главным в любом труде является решение проблем (любая профессия нужна лишь тогда, когда есть проблемы, которые нужно решать на профессиональном уровне), а сами проблемы могут быть как внешними, так и внутренними, то объект исследования можно конкретизировать следующим образом: это субъект труда (педагог, психолог, администратор в образовательном учреждении), способный к выделению значимых проблем, их прогнозированию и профилактике, способный к решению этих проблем, а также получающий удовлетворение от работы с данными проблемами.

Отправной точкой для нас послужило понятие «эргатическая (трудовая) функция», введенное Е.А. Климовым [8: с. 49–57]. По Е.А. Климову, суть любого труда сводится к «уменьшению степени неопределенности между элементами эргатической системы», где важнейшим элементом является сам работник (как субъект труда). Примечательно, что В.В. Столин [20: с. 155], рассуждая о самосознании личности в качестве единицы анализа, выделял «конфликтный личностный смысл». Соответственно можно еще больше уточнить объект исследования, выделяя уже профессиональное самосознание педагогов и психологов, особенно когда приходится обращаться к внутренним противоречиям и проблемам, влияющим на труд. Но поскольку в основе профессионального самосознания лежит развитая рефлексия специалиста, которая и возникает, и развивается лишь тогда, когда специалист сталкивается с внутренними проблемами (часто осложняющими решать и внешние проблемы), то можно сделать следующий шаг в уточнении объекта исследования и выделить уже профессиональную рефлексию педагогов и психологов.

Уточняя предмет исследования, мы выделяем синдром «эмоционального выгорания» и факторы, провоцирующие развитие этого синдрома у педагогов и психологов. Поскольку таких факторов довольно много, то мы стремимся

к выделению наиболее значимых из них, но стараемся делать это на фоне основных факторов, что можно рассматривать как основную цель исследования. В качестве основной нашей гипотезы мы использовали тот факт, что именно факторы, связанные с бюрократизацией образовательного процесса, оказывают наибольшее влияние на развитие синдрома «эмоционального выгорания».

Исследования синдрома «эмоционального выгорания» различными авторами [4; 9; 10; 15] позволяют выделить главную его особенность — эмоциональное истощение, связанное с необходимостью часто выполнять работу, не приносящую удовлетворения и не позволяющую полноценно реализовать свой потенциал и энергию. Еще Г. Селье писал о «дистрессах», возникающих тогда, когда энергия, образовавшаяся при «стрессе» (который, по Г. Селье, очень важен для жизни и даже может быть полезен), не имея выхода, начинает разъедать организм человека изнутри и приводит к его истощению, а лучший способ борьбы с «дистрессами» Г. Селье видел в нахождении любимой («игровой») профессии, дающей возможность самореализации [19: с. 18–20, 53–54].

При этом часто подчеркивается взаимосвязь «эмоционального выгорания» с другими близкими понятиями: профессиональными стрессами [17], профессиональной усталостью [3], кризисами профессионального развития, профессиональными и личностными деструкциями [6; 11], страхами в психолого-педагогической деятельности [14] и др. В данной статье мы не станем обозначать «тонкие» и многообразные различия всех этих понятий, а ограничимся лишь выделением главного, что их объединяет, — внешними и внутренними проблемами, возникающими в трудовой деятельности педагогов и психологов, к решению которых они часто оказываются не готовыми, что, в свою очередь, приводит к развитию синдрома «эмоционального выгорания».

При этом мы не рассматриваем специально вопрос о том, виноваты ли сами педагоги и психологи в своей недостаточной готовности к решению внешних и внутренних проблем, ведь еще Е.А. Климов, рассуждая о профпригодности, писал о важности «взаимного соответствия человека и его работы» [8: с. 91–102]. Иными словами, где-то могут быть виноваты сами педагоги и психологи (не достаточно рефлексиируют свои проблемы и не стремятся повысить свой профессионализм), но где-то виноваты и те, кто руководит ими и проводит не всегда обоснованные реформы в образовании и науке, создающие искусственные трудности, которых могло бы и не быть [2; 12].

Особого внимания заслуживает уточнение понятия «бюрократизация образовательного процесса». Как известно, сам термин «бюрократия» имеет две составляющие: от *фр.* *bureau* — бюро, канцелярия, и *греч.* *κράτος* — господство, власть. В истории менеджмента и социологии труда выделяются даже периоды, когда господствовали «административные» и «бюрократические подходы», суть которых заключалась в максимальном упорядочивании трудовой деятельности, когда такие принципы, как планирование, организация, администрирование, контроль, и соответствующее делопроизводство считались главным условием эффективной деятельности предприятия [5: с. 77–101].

Наряду с позитивным влиянием на трудовой процесс — формулированием основных принципов современного менеджмента, рассмотрением организации как некоей целостной системы (образ бесперебойно работающего «часового механизма») и др., — бюрократические подходы быстро обнаружили и свою ограниченность. Например, отмечается, что формализация управления, зафиксированная в документах, часто оказывается не «гибкой», а сами нормативно-правовые формулировки часто носят абстрактный характер и нуждаются в «толковании», что иногда порождает путаницу [1: с. 163–164]. Недостатки бюрократических подходов выражаются также в преувеличении правил и инструкций, в перестраховке, в боязни братья за задачи с определенной вероятностью неудачи (что нередко случается в творческой деятельности), а главное — в недооценке человеческого фактора. Неслучайно в дальнейшем в менеджменте стали развиваться подходы, больше ориентированные на учет человеческих отношений, «человеческого фактора», на работу с персоналом, на управление и развитие человеческого ресурса, на развитие личности специалиста, например, в концепциях «гуманистического вызова» [5].

В образовании бюрократизация выражается в усилении роли управленческих структур, в планировании и организации образовательного процесса и соответственно в снижении роли профессорско-преподавательского состава, постепенно превращающегося в исполнителей вышестоящих директив [18: с. 38]. Нередко бюрократизацию в образовании связывают с его коммерциализацией, когда образование превращается в сферу бизнеса, а сама эффективность образования определяется доходами от конкретных «образовательных услуг», что предполагает детальную формализацию этих услуг и назначение им «рыночной цены», где новые модели развития образования все чаще рассматриваются как «бизнес-планы» [12–13].

При этом бюрократизация может происходить и на фоне некоторой «автономизации» конкретных учебных заведений, но тогда, в дополнение к общегосударственным нормативам, добавляются правила и формальные процедуры данного заведения. Проиллюстрируем это на примере: несколько лет назад мы подавали документы на получение профессорского звания, и только в один из месяцев нам пришлось переделывать эти документы восемь (!) раз. Правда, пришлось это на период, когда новые правила в данном вузе лишь устанавливались. И только юмористичное отношение к этой бюрократической чехарде позволило нам успешно получить данное звание (мы тогда еще подумали: «Будет что вспомнить!»).

Исходя из обозначенного выше уточненного объекта исследования (самосознания психолого-педагогических работников, основанного на развитой рефлексии внешних и внутренних проблем, которые приходится решать в трудовой деятельности), мы можем еще больше уточнить и предмет своего исследования — готовность педагогов и психологов выделять (рефлектировать) основные факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание в труде, а также (еще более уточненный предмет исследования) — рефлектировать проблемы, связанные

с бюрократизацией образовательного процесса. В рамках ограниченного объема статьи можно было бы также лишь наметить и готовность психолого-педагогических работников к выработке эффективных стратегий самосохранения и повышения эффективности своего труда в условиях усиливающейся бюрократизации в образовании и науке.

В качестве основного метода мы избрали анкетирование, дополненное беседами со студентами и работающими преподавателями, наблюдениями и самонаблюдениями (признаемся, что явно недостаточные зарплаты побуждают и нас работать в разных учебных заведениях, и иногда наша средняя еженедельная аудиторная нагрузка доходит до 52–54 часов). В данном исследовании мы не стали использовать апробированные тесты и опросники, так как в них либо не отражается многообразие различных стрессогенных факторов, либо среди различных факторов отсутствуют именно те, которые реально беспокоят многих преподавателей, ученых и даже некоторых совестливых администраторов образовательных учреждений, а именно — ничтожные зарплаты и бюрократический беспредел во многих школах, колледжах и вузах, о чем мы упомянули еще в начале статьи и что послужило стимулом для данного исследования.

Общая схема и выборка исследования

Основная анкета предлагалась студентам старших курсов, обучающимся по психолого-педагогическим специальностям на базе Академии социального управления (АСОУ) (всего 34 человека), молодым учителям со стажем работы от 1 до 3 лет, преимущественно работающим с младшими школьниками (43 человека), а также опытным педагогам и психологам — работающим специалистам, знающим и школу, и вузы, и научную и административную работу (40 человек).

Сначала респондентам предлагалось самостоятельно выделить те факторы труда педагога и психолога, которые больше всего провоцируют нервное перенапряжение и истощение. Далее опрашиваемым предлагалось обозначить свое общее отношение по условной 10-балльной шкале к влиянию различных факторов, провоцирующих «эмоциональное выгорание» (насколько данный фактор провоцирует перенапряжение в труде, истощение, срывы...), а также — выявить разницу в представлениях у студентов (как будущих психологов и педагогов) и у уже работающих специалистов, имеющих определенный опыт работы с этими факторами. Предлагалось также дополнить перечень факторами, не учтенными в первоначальном списке, и также их оценить по 10-балльной шкале. При анализе факторов, выделенных или добавленных самими респондентами, были использованы элементы контент-анализа, позволившие группировать близкие по смыслу факторы, а также считать число упоминаний этих факторов.

Сравнительный анализ предполагал: выделение средних баллов у студентов и работающих специалистов, их ранжирование и определение ранговой корреляции по коэффициенту Ч.Э. Спирмена (r_s). Кроме этого, у студентов, начинающих и опытных преподавателей сравнивались усредненные совокупные баллы по факторам, связанным с «бюрократическим сопровождением»

труда (в таблице 1 они выделены курсивом) и другими факторами, напрямую с бюрократизацией не связанными (в таблице 1 они обозначены обычным шрифтом). При этом усредненные баллы переводились в проценты, что позволило использовать критерий углового преобразования Р. Фишера (ϕ) для оценки значимости различий по бюрократическим и другим факторам. В конце респондентам предлагалось представить свое понимание сущности бюрократизации образовательного процесса, ее позитивные и негативные моменты. Также по всем письменным ответам учитывалась частота встречаемости бюрократических и других факторов, которые мы также перевели в проценты и посчитали по коэффициенту Фишера их сравнительную значимость в представлениях студентов, начинающих и более опытных специалистов.

Анкета предлагалась респондентам в письменном виде, часть анкет была заполнена в электронном виде.

Результаты исследования и их интерпретация

Обобщенные результаты опроса по основной анкете представлены в таблице 1.

Курсивом выделены факторы, связанные с бюрократизацией образовательного процесса, обычным шрифтом — другие факторы, напрямую с бюрократизацией не связанные.

Таблица 1

Сравнительные усредненные баллы и ранговые показатели оценок различных стрессогенных факторов психолого-педагогической деятельности

№	Факторы труда	Студенты ($n = 34$)		Начинающие педагоги ($n = 43$)		Опытные педагоги ($n = 40$)	
		Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги
1.	Трудности общения с учениками (студентами): лень, невоспитанность, хулиганство	6,35	5	5,72	3	4,10	16
2.	Трудности общения с коллегами-педагогами и психологами: склоки, зависть...	5,50	11	3,88	18	4,20	15
3.	<i>Трудности общения с администрацией: излишний контроль, завышенные требования</i>	6,38	4	5,46	5,5	5,17	4,5
4.	Трудности общения с родителями школьников (студентов): неадекватные ожидания со стороны родителей, их уверенность	6,18	7	6,0	2	4,76	6,5

№	Факторы труда	Студенты (n = 34)		Начинающие педагоги (n = 43)		Опытные педагоги (n = 40)	
		Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги
	в том, что «за все должны отвечать учителя»...						
5.	Необходимость постоянно напрягать голос (с соответствующими профессиональными заболеваниями)	4,41	19	4,46	14	3,74	17
6.	Необходимость запоминания огромного объема материала	4,49	15	3,32	21	3,04	21
7.	Необходимость подготовки к каждому занятию (подробные конспекты, проверка контрольных работ и др.)	4,34	20	4,25	16	4,26	13
8.	<i>Необходимость постоянной доработки учебно-методических комплексов (УМК) по читаемым дисциплинам</i>	5,77	9,5	4,11	17	4,64	9
9.	<i>Необходимость строгой отчетности по множеству показателей</i>	6,63	3	5,02	9	6,94	2
10.	<i>Необходимость ежегодного медицинского обследования со справками из диспансеров (кожно-венерологического, психо-неврологического и наркологического) и с очередями в поликлиниках</i>	3,68	23	3,69	20	4,61	10,5
11.	<i>Необходимость ежегодного предоставления справки об отсутствии судимости</i>	3,59	24	2,62	24	3,71	18
12.	<i>Необходимость постоянного присутствия на рабочем месте, даже когда это не связано с образовательным процессом</i>	4,74	16	4,76	12	4,76	6,5

№	Факторы труда	Студенты (n = 34)		Начинающие педагоги (n = 43)		Опытные педагоги (n = 40)	
		Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги
13.	Необходимость обязательного участия в разнообразных мероприятиях (соревнованиях, викторинах, праздниках и др.)	4,46	18	4,79	11	4,21	14
14.	Необходимость сопровождать обучающихся на экскурсиях	3,66	22	3,79	19	3,0	22
15.	Необходимость проверять многочисленные контрольные работы дома	5,03	14	4,60	13	3,60	20
16.	<i>Необходимость вести работу с учащимися и их родителями в Интернете (электронный дневник, ответы на вопросы и др.)</i>	5,40	12	4,32	15	3,69	19
17.	<i>Необходимость заполнять различные формы отчетности в электронном виде (в дополнение к имеющейся бумажной отчетности)</i>	5,77	9,5	5,04	8	5,89	3
18.	<i>Маленькая, несправедливая зарплата педагогов и психологов</i>	7,53	1	6,04	1	7,15	1
19.	Устаревшие учебники с противоречивой информацией	6,64	2	4,81	10	5,17	4,5
20.	<i>Ограничения в одежде (дресс-код) и в манере общения</i>	3,88	21	3,41	21	2,61	23
21.	Необходимость заниматься поборами, сбор денег с родителей (на дорогие подарки, на «нужды школы» и др.)	4,47	17	3,30	23	1,82	24
22.	Необходимость демонстрировать лояльность к людям, которых вы реально	6,32	6	5,46	5,5	4,46	11

№	Факторы труда	Студенты ($n = 34$)		Начинающие педагоги ($n = 43$)		Опытные педагоги ($n = 40$)	
		Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги	Ср. знач.	Ранги
	не уважаете (к администраторам-самодурам, склочным педагогам, наглым школьникам — детям влиятельных родителей и др.)						
23.	«Инновационные» ограничения в наказании нерадивых школьников (отказ от негативных оценок, работа «на позитиве», психотерапевтические беседы с хулиганами и лентяями и др.)	5,35	13	5,11	7	4,61	10,5
24.	Необходимость покупать учебные пособия за свои деньги, так как школа (вуз) не обеспечивает качественными обучающими средствами...	5,94	8	5,60	4	4,69	8
<p>Коэффициент ранговой корреляции, по Ч.Э. Спирмену:</p> <p>1) Студенты — начинающие педагоги: $r_s = 0,84$ (корреляция высокая на уровне $p = 0,01$);</p> <p>2) Студенты — опытные специалисты: $r_s = 0,32$ (значимой корреляции нет);</p> <p>3) Начинающие педагоги — опытные педагоги: $r_s = 0,3$ (значимой корреляции нет).</p>							

Как видно из таблицы 1, значимые корреляции стрессогенных факторов по коэффициенту Ч.Э. Спирмена обнаружены лишь у студентов и начинающих педагогов ($r_s = 0,84$ (корреляция высокая на уровне $p = 0,01$). Вероятно, такая близость в их представлениях объясняется недостатком реального опыта. При этом у опытных педагогов и психологов представления о стрессогенных факторах (по значимости факторов) значительно отличаются как от представлений студентов, так и от представлений начинающих учителей (при $r_s = 0,32$ и $r_s = 0,3$ — соответственно что свидетельствует об отсутствии ранговой корреляции).

Сравнительные результаты обобщенных усредненных оценок по факторам, связанным и не связанным с «бюрократизацией» у студентов, у начинающих и у опытных специалистов отражены в таблице 2. При этом все оценки студентов по факторам, связанным с бюрократизацией образовательного процесса (в таблице 1 они выделены курсивом) складывались, и выводилось их среднее значение, потом средние значения выводились по другим факторам (не связанным с бюрократизацией), после чего определялся процент тех и других факторов.

Таблица 2

Усредненные баллы и проценты по факторам, связанным с бюрократизацией образовательного процесса, и факторам, напрямую с бюрократизацией не связанным, у студентов, у начинающих и у более опытных специалистов

Студенты	
Факторы, связанные с бюрократизацией образования (средние значения, переведенные в проценты)	5,23 (57 %)
Другие факторы, напрямую не связанные с бюрократизацией (средние значения, переведенные в проценты)	3,12 (43 %)
Достоверность различий по коэффициенту углового преобразования Р. Фишера: $\varphi = 0,68$ (различия не значимы)	
Начинающие педагоги	
Факторы, связанные с бюрократизацией образования (средние значения, переведенные в проценты)	4,97 (55 %)
Другие факторы, напрямую не связанные с бюрократизацией (средние значения, переведенные в проценты)	4,02 (45 %)
Достоверность различий по коэффициенту углового преобразования Р. Фишера: $\varphi = 0,48$ (различия не значимы)	
Опытные педагоги	
Факторы, связанные с бюрократизацией образования (средние значения, переведенные в проценты)	4,97 (55,5 %)
Другие факторы, напрямую не связанные с бюрократизацией (средние значения, переведенные в проценты)	3,97 (44,5)
Достоверность различий по коэффициенту углового преобразования Р. Фишера: $\varphi = 0,53$ (различия не значимы)	

По результатам, представленным в таблице 2, с помощью коэффициента углового преобразования Р. Фишера была определена достоверность различий по факторам, связанным и не связанным с бюрократизацией образовательного процесса. Оказалось, что значимых различий в представлениях студентов, начинающих и более опытных специалистов о роли различных стрессогенных факторов (связанных и не связанных с бюрократизацией образования), не обнаружилось ($\varphi = 0,68$, $\varphi = 0,48$ и $\varphi = 0,53$ — соответственно). При этом во всех обследуемых группах (студенты, начинающие и более опытные специалисты) наметилась лишь тенденция придавать большее значение факторам, связанным с бюрократизацией. Заметим также, что к другим факторам (напрямую не связанным с бюрократизацией) нами были отнесены и такие, как маленькая, несправедливая зарплата педагогов и психологов, набравшая максимальные средние баллы, и первые ранговые позиции у всех испытуемых (см. табл. 1). Можно предположить, что такие факторы во многом уравновесили значимость бюрократических и других стрессогенных факторов.

Еще более интересные результаты были получены с помощью контент-анализа письменных ответов и комментариев на прямые вопросы, например, «выделить наиболее сложные составляющие психолого-педагогической деятельности»,

«выделить позитивные и негативные моменты бюрократизации образовательного процесса». Во всех группах респондентов (студентов, начинающих и более опытных педагогов) подсчитывалась частота встречаемости упоминаний факторов (моментов труда), так или иначе связанных с бюрократизацией, и факторов, напрямую с ней не связанных. Результаты также были переведены в проценты, что позволило нам с помощью коэффициента Р. Фишера определить достоверность различий в представлениях респондентов о стрессогенной роли тех или иных факторов. Обобщенные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Частота упоминаний и процентное соотношение значимости факторов, связанных и не связанных с бюрократизацией образовательного процесса у студентов, начинающих и более опытных специалистов (обработка с помощью контент-анализа)

Студенты	
Факторы, связанные с бюрократизацией образования (частота упоминаний, переведенных в проценты)	24 (26 %)
Другие факторы, напрямую не связанные с бюрократизацией (частота упоминаний, переведенных в проценты)	69 (74 %)
Достоверность различий по коэффициенту углового преобразования Р. Фишера: $\phi = 4,5$ (различия значимы на уровне $p = 0,01$)	
Начинающие педагоги	
Факторы, связанные с бюрократизацией образования (частота упоминаний, переведенных в проценты)	33 (38 %)
Другие факторы, напрямую не связанные с бюрократизацией (частота упоминаний, переведенных в проценты)	54 (62 %)
Достоверность различий по коэффициенту углового преобразования Р. Фишера: $\phi = 2,19$ (различия значимы на уровне $p = 0,02$)	
Опытные педагоги	
Факторы, связанные с бюрократизацией образования (частота упоминаний, переведенных в проценты)	55 (57 %)
Другие факторы, напрямую не связанные с бюрократизацией (частота упоминаний, переведенных в проценты)	42 (43 %)
Достоверность различий по коэффициенту углового преобразования Р. Фишера: $\phi = 1,19$ (различия незначимы)	

Как видно из таблицы 3, получено заметное и достоверно значимое различие в частоте упоминаний роли разных факторов у студентов ($\phi = 4,5$, различия значимы на уровне $p = 0,01$) и у начинающих специалистов ($\phi = 2,19$, различия значимы на уровне $p = 0,02$). Интересно, что факторы, больше связанные с бюрократизацией образовательного процесса, упоминаются намного меньше, чем другие факторы (табл. 3), что свидетельствует о недооценке бюрократических факторов и их стрессогенной роли.

При этом у более опытных специалистов достоверных различий по коэффициенту Фишера не обнаружено ($\phi = 1,19$). Здесь мы наблюдаем, что

бюрократические факторы даже доминируют по частоте упоминаний над другими факторами, что свидетельствует о тенденции более внимательного к ним отношения. Вероятное объяснение этого явления: более опытные специалисты видят свою работу более комплексно, во взаимосвязи разных факторов. Кроме того, у опытных специалистов за многие годы накопился разнообразный опыт наблюдений и оценок различных факторов (в различных учреждениях, в разные исторические периоды...). Напомним, что стрессогенные факторы все наши респонденты выписывали добровольно и самостоятельно еще до работы с анкетой.

На уровне конкретных упоминаний различных факторов можно привести типичные их примеры:

1. У студентов:

- 1) Факторы, связанные с бюрократизацией образовательного процесса: официальная часть, бумажная волокита; рутинная; давление руководителей; отчеты, планы; суровый контроль...
- 2) Факторы, напрямую с бюрократизацией не связанные: низкая зарплата; «трудные» дети; большая ответственность; незаинтересованность детей и родителей; плохая дисциплина, невоспитанность детей; высокая эмоциональная напряженность; личные проблемы; работа со множеством людей; консультирование педагогов-предметников; нехватка опыта; отсутствие мотивации; нехватка времени; конфликты, непонимание; корысть...

2. У начинающих педагогов и психологов:

- 1) Факторы, связанные с бюрократизацией образовательного процесса: бумажная работа; необходимость вести электронные дневники (дублирование бумажной работы); много ненужной отчетности; конфликты с администрацией по отчетности; организация большого количества мероприятий; завышенные требования администрации; обязательное участие во многих мероприятиях школы с соответствующими санкциями...
- 2) Факторы, напрямую с бюрократизацией не связанные: маленькая зарплата; невоспитанные дети; очень придирчивые родители; неустроенный быт; плохая социальная защищенность педагогов; недостаток знаний; плохая оснащенность рабочего места и классов; гиперактивность детей; дети-аутисты; психические отклонения у детей; неприученность детей слышать и слушать взрослых...

3. У более опытных специалистов:

- 1) Факторы, связанные с бюрократизацией образовательного процесса: постоянное (бесконечное) переделывание программ; частые корректировки со стороны начальства (изменение расписания, несогласованность с преподавателями, излишние требования к контролю и отчетности); много монотонной работы, технологизация образования, мало живого общения с учениками и студентами; отсутствие самостоятельного планирования работы; некомпетентность руководства в образовании на всех уровнях; неразумные реформы в образовании (слияния, сокращения и т. п.); чрезмерные нагрузки на педагогов как следствие неправильного управления; завышенные требования при аттестациях

и конкурсах; нечеткие (сомнительные) критерии эффективности труда педагога; много мероприятий для «галочки»...

- 2) Факторы, напрямую с бюрократизацией не связанные: ничтожная, унизи-тельная зарплата; проблемы со студентами и учениками (беспечность, слабая мотивация, слабая дисциплина, невоспитанность); проблемы с коллегами-педагогами (необязательность, изначальная конфликтность педагогического сообщества); проблемы в общении с родителями (неоправданные ожидания, завышенные требования, невоспитанность...); бесконтрольное изменение оплаты труда, неясные стимулирующие факторы; незащищенность педагогов перед начальством; невысокий статус преподавателя и психолога; малое количество часов на семинарские и практические занятия; слабо развитое наставничество (для молодых педагогов и психологов); большое количество работы с курсовиками и дипломниками; частое «отсиживание» времени, когда нет реальной работы (хотя много домашней работы — проверка контрольных, подготовка к занятиям и т. п.); перегрузки в работе (много внеклассной работы, много сопутствующей работы)...

Сравнительный анализ типичных высказываний респондентов показывает, что у студентов они носят более абстрактный характер, у начинающих педагогов — больше отражают их актуальные трудности (преимущественно отношения с учениками, родителями и коллегами), а у более опытных специалистов — с одной стороны, носят более конкретный характер, а с другой стороны, отражают глобальные проблемы управления системой образования...

В конце респондентам по всем группам предлагалось написать о том, как они понимают сущность бюрократизации образовательного процесса, а также выделить ее позитивные и негативные моменты. Сводные результаты этого опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4

Общее число и процент от выборки по каждой группе респондентов о сущности бюрократизации образовательного процесса, ее позитивных и негативных моментах

Студенты ($n = 34$)	
Сущность бюрократизации в образовании	26 (76 %)
Позитивные моменты бюрократизации	23 (68 %)
Негативные моменты бюрократизации	24 (71 %)
Начинающие педагоги ($n = 43$)	
Сущность бюрократизации в образовании	32 (56 %)
Позитивные моменты бюрократизации	22 (37 %)
Негативные моменты бюрократизации	24 (40 %)
Опытные педагоги ($n = 40$)	
Сущность бюрократизации в образовании	18 (45 %)
Позитивные моменты бюрократизации	16 (40 %)
Негативные моменты бюрократизации	17 (43 %)

В целом видно, что опытные педагоги менее охотно пишут о сущности, о позитивных и негативных моментах бюрократизации, чем студенты и начинающие педагоги (см. табл. 4). Чтобы понять это, приведем в качестве примера слова одного респондента из группы более опытных специалистов: «Надоело писать о неприятном...» Контент-анализ позволил выделить наиболее встречающиеся ответы по разным группам респондентов:

1. Студенты:

- 1) Сущность бюрократизации образовательного процесса: разработка новых стандартов, нормативов; иерархизация отношений в педколлективах; усиление узкой специализации в образовании; сбор денег на всевозможные нужды школы, то есть расходы перекладываются с государства на семьи (наибольшее число ответов);
- 2) Позитивные моменты бюрократизации: «ни в чем, не вижу» (наиболее частые ответы); оптимизируется управление образованием; упорядоченная отчетность; разделение ответственности и обязанности педагогов и администрации; проверки стимулируют администрацию делать ремонт, закупать новые учебники и т. п.; усиление дисциплины преподавателей; каждый преподаватель знает свое место и свою роль (наиболее частые ответы);
- 3) Негативные моменты бюрократизации: часто родители не понимают, на что тратятся собранные с них деньги; не у всех есть деньги; уменьшается свобода творчества педагогов; загруженность бестолковой работой; чиновники не знают границ в своих нововведениях; усложнение «живых» коммуникаций с коллегами, школьниками и их родителями; лишение преподавателей индивидуальности и творчества (наиболее частые ответы).

2. Начинающие преподаватели:

- 1) Сущность бюрократизации образовательного процесса: необходимость заполнения разных форм отчетности; огромное количество ненужных бумаг; частая и необоснованная переделка программ; сбор большого количества бумаг с учащихся и родителей (наиболее частые ответы);
- 2) Позитивные моменты бюрократизации: отчетность дисциплинирует самих преподавателей; электронная отчетность позволяет восстанавливать утраченные данные; стимулирование преподавателей более оптимально расходовать свое время; организованность и «открытость» деятельности педагогов; нет позитивных моментов (большинство ответов);
- 3) Негативные моменты бюрократизации: «имидж» образовательного учреждения, отраженный в правильной отчетности, становится важнее реальной работы; дублирование электронных и ручных записей (много ответов); бюрократизация отнимает много драгоценного времени (частые ответы); из-за обилия документации важнее становится отчетность, чем реальная работа с ребенком (наиболее частые ответы).

3. Более опытные преподаватели:

- 1) Сущность бюрократизации образовательного процесса: все возрастающая отчетность; «липовая» отчетность; электронная отчетность

удобна, если ней привыкнуть; много отписок; «у нас все хорошо, нет бюрократии...»; отрыв управленческих структур от реальной образовательной практики; много лишних бумаг, дублирующих друг друга (большинство похожих ответов).

- 2) Позитивные моменты бюрократизации: упорядочивание информации; педагогу о многом уже не надо задумываться; документальная «подстраховка» работы; усиление контроля; стремление к самосовершенствованию системы образования; способ защиты от претензий родителей; формирование оптимального пакета документации; отсутствие позитивных моментов (наибольшее число ответов).
- 3) Негативные моменты бюрократизации: все меньше живой работы с реальными школьниками; постепенный переход от качества образования к оценке его количества; уменьшение самостоятельности педагогов при возрастании формальной отчетности; нехватка времени на более важную работу (наибольшее число ответов).

Как видно из приведенных выше примеров, и студенты, и начинающие, и более опытные педагоги способны выделять не только негативные моменты бюрократизации, но и готовы видеть в ней позитивные моменты. При этом многие отмечают, что, даже несмотря на неудачи современных реформ в образовании, сама идея более системной организации работы, в том числе и через совершенствование «бумажной» работы, большинством респондентов приветствуется. Только многие хотели бы от реформаторов «знать чувство меры», «не перегибать палку», «больше думать о детях, чем об имидже образовательного учреждения и о “красивой отчетности”».

Основные выводы, сделанные из исследования:

1. Стрессогенная роль бюрократических факторов образовательного процесса достаточно высокая, что особенно проявилось в «живых» ответах на прямые вопросы у опытных специалистов (экспертов). При этом студенты и начинающие специалисты при самостоятельном выделении стрессогенных факторов упоминают «бюрократическое» сопровождение образования гораздо реже, но когда они отвечают на вопросы анкеты (с заранее обозначенными факторами), то значимость этих факторов в их представлениях повышается (что видно по усредненным баллам по каждому фактору).

2. Сама идея бюрократизации образовательного процесса полностью не отвергается: респонденты готовы выделять и ее позитивные моменты. Но при этом многие респонденты выражают надежду, что реформы в образовании и стремление властей систематизировать их работу будут проводиться более ответственно, не исключая из работы дух творчества, «живую» работу с учащимися и их родителями, а также будет больше доверия к самим педагогам, к психологам и администраторам образовательных учреждений.

3. Требуется еще на теоретическом уровне уточнить соотношение «бюрократических» и «небюрократических» факторов для их более точной оценки

в негативном влиянии на психологов, педагогов и администраторов образовательных учреждений. Например, такой фактор, как «несправедливо низкая зарплата», набравший высшие усредненные показатели и ранги, отнесенный нами к «небюрократическим» факторам, реально является следствием неудачного управления системой образования и недооценкой роли педагогов и преподавателей вузов в современном мире, т. е. может быть отнесен и к «бюрократическим» факторам...

4. Возможно, в последующих исследованиях следует выделять более дифференцированные группы факторов как «бюрократических», так и «небюрократических».

5. Возможно, в последующих исследованиях следует особое внимание уделить причинам неоправданного развития бюрократизации образовательного процесса и стратегий компенсации этих причин и сомнительных тенденций развития отечественного образования. Соответственно следует учитывать это и в подготовке будущих педагогов и психологов, тем более что исследование показало некоторую недооценку студентами и начинающими специалистами опасности этих («бюрократических») факторов.

Литература

1. *Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами: пер. с англ. 10-е изд. СПб.: Питер, 2009. 848 с.
2. *Балацкий Е.В.* Истошение академической ренты // Мир России. 2014. № 3. С. 150–174.
3. *Бодров В.А.* Современные представления о чувстве усталости в профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2012. Т. 33. С. 23–34.
4. *Водопьянова Н.Е.* Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2000. С. 443–463.
5. *Журавлев П.В., Одегов Ю.П., Волгин Н.А.* Управление человеческими ресурсами: учебное пособие. М.: Экзамен, 2002. 448 с.
6. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Психология профессиональных деструкций. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
7. *Кравченко А.И.* Социология труда в XX веке. Историко-критический очерк. М.: Наука, 1987. 182 с.
8. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
9. *Коклубовская Т.Б.* Особенности проявления признаков эмоционального выгорания у врачей // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 75–81.
10. *Орел В.Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Школьный психолог. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
11. *Полякова О.Б.* Психология и психопрофилактика профессиональных деформаций личности. М.: МПСИ, 2008. 304 с.
12. *Попков В.А., Журнов В.Д.* «Российское образование – 2010»: «дорожная карта» в никуда. М.: Изд-во МГУ, 2010. 32 с.
13. *Пряжников Н.С.* Образование и бизнес // Психология в вузе. 2007. № 1. С. 92–108.

14. *Пряжников Н.С.* Страх, осторожность и ответственность в деятельности психолога // Журнал практического психолога. 2009. № 6. С. 143–266.
15. *Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г.* Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник МГУ. Серия 14 — психология. 2014. № 4. С. 33–43.
16. *Рогинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
17. *Самоукина Н.В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Тандем, КМОС, 1999. 352 с.
18. *Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К.* Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: учебное пособие. 2-е изд., доп. и перераб. Алматы: Триумф «Т», 2008. 504 с.
19. *Селье Г.* Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. 109 с.
20. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
21. *Burisch M.* Das Burnout-Syndrom — Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg: Springer, 1989.
22. *Freundenberger H.J.* Staff burnout // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30 (1). P. 159–166.
23. *Maslach C., Goldberg J.* Prevention of burnout: New perspectives // Applied and Preventive Psychology. 1998. V. 7. P. 63–74.

Literatura

1. *Armstrong M.* Praktika upravljenja chelovecheskimi resursami: per. s angl. 10-e izd. SPb.: Piter, 2009. 848 s.
2. *Balaczkiy E.V.* Istoshhenie akademicheskoy renty' // Mir Rossii. 2014. № 3. S. 150–174.
3. *Bodrov V.A.* Sovremenny'e predstavleniya o chuvstve ustalosti v professional'noj deyatel'nosti // Psixologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. S. 23–34.
4. *Vodop'yanova N.E.* Sindrom «psixicheskogo vy'goraniya» v kommunikativny'x professiyax // Psixologiya zdorov'ya / Pod red. G.S. Nikiforova. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2000. S. 443–463.
5. *Zhuravlev P.V., Odegov Yu.P., Volgin N.A.* Upravlenie chelovecheskimi resursami: uchebnoe posobie. M.: Ekzamen, 2002. 448 s.
6. *Zeer E'.F., Sy'manyuk E'.E'.* Psixologiya professional'ny'x destrukcij. M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2005. 240 s.
7. *Kravchenko A.I.* Sociologiya truda v XX veke. Istoriko-kriticheskij ocherk. M.: Nauka, 1987. 182 s.
8. *Klimov E.A.* Vvedenie v psixologiyu truda. M.: Kul'tura i sport, YuNITI, 1998. 350 s.
9. *Koklubovskaya T.B.* Osobennosti proyavleniya priznakov emocional'nogo vy'goraniya u vrachej // Voprosy' psixologii. 2014. № 2. S. 75–81.
10. *Orel V.E.* Fenomen «vy'goraniya» v zarubezhnoj psixologii: empiricheskie issledovaniya i perspektivy' // Shkol'ny'j psixolog. 2001. T. 22. № 1. S. 90–101.
11. *Polyakova O.B.* Psixologiya i psixoprofilaktika professional'ny'x deformatsij lichnosti. M.: MPSI, 2008. 304 s.
12. *Popkov V.A., Zhirnov V.D.* «Rossijskoe obrazovanie – 2010»: «dorozhnaya karta» v nikuda. M.: Izd-vo MGU, 2010. 32 s.
13. *Pryazhnikov N.S.* Obrazovanie i biznes // Psixologiya v vuze. 2007. № 1. S. 92–108.

14. *Pryazhnikov N.S.* Strax, ostorozhnost' i otvetstvennost' v deyatel'nosti psixologa // Zhurnal prakticheskogo psixologa. 2009. № 6. S. 143–266.
15. *Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G.* Emocional'noe vy'goranie i lichnostny'e deformacii v psixologo-pedagogicheskoj deyatel'nosti // Vestnik MGU. Ser. 14 — psixologiya. 2014. № 4. S. 33–43.
16. *Roginskaya T.I.* Sindrom vy'goraniya v social'ny'x professiyax // Psixologicheskij zhurnal. 2002. T. 23. № 3. S. 85–95.
17. *Samoukina N.V.* Psixologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti. M.: Tandem, KMOS, 1999. 352 s.
18. *Sary'bekov M.N., Sy'dy'knazarov M.K.* Slovar' nauki. Obshhenauchny'e terminy' i opredeleniya, naukovedcheskie ponyatiya i kategorii: uchebnoe posobie. 2-e izd., dop. i pererab. Almaty': Triumf «Т», 2008. 504 s.
19. *Sel'e G.* Stress bez distressa. Riga: Vneda, 1992. 109 s.
20. *Stolin V. V.* Samosoznanie lichnosti. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. 284 s.
21. *Burisch M.* Das Burnout-Syndrom — Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg: Springer, 1989.
22. *Freundenberger H.J.* Staff burnout // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30 (1). P. 159–166.
23. *Maslach C., Goldberg J.* Prevention of burnout: New perspectives // Applied and Preventive Psychology. 1998. V. 7. P. 63–74.

*N.S. Pryazhnikov,
L.S. Rummyantseva*

Bureaucratization of Educational Process as a Factor of «Emotional Burning Out» of Teachers and Psychologists

Results of poll of students (future teachers) and also psychologists and teachers are presented in the article. The comparative assessment of their ideas of various factors promoting strengthening of intensity in work and lowering efficiency of education and psychological and pedagogical science is given.

Keywords: syndrome of «emotional burning out»; bureaucratization of educational process; factors of stress; psychological and pedagogical activity.

В.М. Поставнев

Особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность

Статья посвящена изучению особенностей личности пожилых людей. Обобщены результаты анализа интервью с пожилыми творческими персонами и рефлексии известных ученых на потенциал своих творческих возможностей. Выявлены особенности личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность и сумевших сохранить высокую продуктивность труда.

Ключевые слова: особенности личности пожилых людей; рефлексии творческой личности; активность творческой личности в пожилом возрасте; качества творческой личности.

Замысел исследования состоит в том, чтобы при анализе рефлексии на жизнь и творчество людей, сумевших сохранить высокую продуктивность труда до пожилого возраста, попытаться выявить особенности их личности. Представляется, что изучение взаимосвязи объективных и субъективных факторов, признанных значимыми для осуществления жизненного предназначения, позволит выделить качества личности, способствующие сохранению высокой творческой активности в пожилом возрасте.

Интервью с пожилыми творческими персонами, сохранившими высокую активность в своей жизни, были проанализированы и обработаны в соответствии с методом реконструкции рефлексии известных ученых на потенциал своих творческих возможностей.

Социальные представления о вариантах старости. В общественном сознании сложились представления о желательном варианте старости, существенной характеристикой которого является сохранение достаточного уровня активности в избранной сфере деятельности. Признается, что тот или иной вариант старости в значительной мере определяется результатом предшествующих этапов жизни. Осознанный выбор человека в реализации собственной жизни индивидуален и зависит от глубины рефлексии на самого себя.

Проанализируем рефлексии известных ученых на потенциал своих творческих возможностей. В качестве примера приведем суждения Ч. Дарвина, И.П. Павлова, Г. Селье, А. Маслоу.

Рефлексия на себя Ч. Дарвином. Отвечая на вопросы анкеты, разосланной Ф. Гальтоном ряду ученых, Ч. Дарвин не усматривал у себя абсолютно никаких особых качеств, например, глубоких знаний математики и иностранных языков. По отношению к себе Ч. Дарвин был исключительно критичен и полагал, что

особых талантов у него нет. Укрепление и развитие своей склонности к естественным наукам, успехи в естествознании великий ученый связывал с кругосветным путешествием на исследовательском судне «Бигль», отмечал, что наука была его страстным увлечением. Ученый отличался настойчивостью, усердием, большой любознательностью по отношению к фактам и постижению их смысла, независимостью в суждениях. Его умственная энергия проявлялась в способности к упорной и продолжительной работе над одним предметом. Таким предметом на протяжении двадцати лет стала работа над теорией происхождения видов [2].

Особенно значима рефлексия на свой творческий потенциал И.П. Павлова. Являя своей жизнью пример преданности отечеству и истине, он пытался понять и объяснить тайны творческого познания и ума человека. К свойствам ума, определяющим успехи в научном творчестве, И.П. Павлов относил: «Первое, самое общее свойство, качество ума — это постоянное сосредоточение мысли на определенном вопросе, предмете. С предметом, в области которого вы работаете, вы не должны расставаться ни на минуту. Поистине, вы должны с ним засыпать, с ним пробуждаться, и только тогда можно рассчитывать, что настанет момент, когда стоящая перед вами загадка раскроется, будет разгадана» [5: с. 98]. Следующее качество творческого ума — способность усматривать за явлениями их сущность за счет сосредоточенности на действительности, которая скрыта от непосредственного наблюдения. При этом И.П. Павлов указывал на необходимость тщательного подбора словесных характеристик явления и его сущности, поскольку при некорректных определениях возможна фальсификация действительности. Еще одно чрезвычайно ценное качество ума — «это абсолютная свобода мысли, свобода, о которой в обыденной жизни нельзя составить себе даже и отдаленного представления... Действительность велика, беспредельна, бесконечна и разнообразна, она никогда не укладывается в рамки наших признанных понятий, наших самых последних знаний... Без абсолютной свободы мысли нельзя увидеть ничего истинно нового, что не являлось бы прямым выводом из того, что вам уже известно» [5: с. 101]. Качество ума — «абсолютное беспристрастие мысли» И.П. Павлов считал обязательным для исследователя. Абсолютное беспристрастие мысли проявляется в способности исследователя отказаться от идеи, сколько бы времени ни потратил на ее разработку, если встречается факт, который ей противоречит и ее опровергает [5: с. 102]. Понимание сложности мира и бесконечного разнообразия жизни великий ученый считал особенно важным при планировании и описании результатов исследования. И.П. Павлов подчеркивал: «Вы должны, сколько хватит вашего внимания, охватить все подробности, все условия...» [5: с. 104]. Он отмечал, что при описании результатов своего исследования важно добиваться максимальной точности, «чтобы другой человек, читая ваш случай, мог бы заметить все в образе так, как это видели вы» [5: с. 104]. И.П. Павлов выделял такое редкое качество ума, как простота, полная ясность, полное понимание. «Признак истины — простота, и все гении просты своими истинами» [5: с. 104]. При этом великий русский ученый подчеркивал, что

не менее ценным качеством ума является «смелость признания своего непонимания» [5: с. 105]. Особо выделяются качества ума, связанные со сферой высоких чувств и духовностью человека, присущие выдающимся ученым, современникам И.П. Павлова — «привычка упорно смотреть на истину, радоваться ей... Истиной надо любоваться, ее надо любить» [5: с. 105]. Так, И.П. Павлов подчеркивал: «Последняя черта ума, поистине увенчивающая все, — это смирение мысли, скромность мысли» [5: с. 106].

Свойства ума, которые определяют успехи в научном творчестве, И.П. Павлов рассматривал как важные качества личности исследователя. Сосредоточенность на поиске истины, беспристрастность, правдивость и скромность в профессиональной деятельности характеризуют настоящего ученого.

Качества творческой личности в понимании Г. Селье. Представляют научную ценность особенности понимания Г. Селье роли творчества и психологических качеств личности в деятельности ученого. Так, научные фундаментальные исследования Г. Селье считает видом деятельности, наиболее близким к творчеству: «Главная «польза» фундаментального исследования та же, что и у розы, песни или прекрасного пейзажа, — они доставляют нам удовольствие... Это тип деятельности — единственный из всех, доступных человеческому разуму, — наиболее близок к процессу творчества» [6: с. 19]. К ценным качествам личности ученого Г. Селье относит: *энтузиазм и настойчивость*; *оригинальность* (независимость мышления, воображение, интуицию, одаренность); *интеллект* (логику, память, опыт, способность к концентрации внимания, абстрагирование); *этику* (честность перед самим собой); *контакт с природой* (наблюдательность, технические навыки); *контакт с людьми* (понимание себя и других, совместимость с окружающими людьми, способность организовать группы, убеждать других и прислушиваться к их аргументам) [6: с. 33–111].

Таким образом, достижению успеха в научной деятельности служат не только мотивация, креативность, технические навыки и высокий интеллект, но и нравственные качества личности.

Холистический подход к пониманию личности в творчестве. Холистический подход к творчеству и к сущности творческой личности¹ развивал А. Маслоу. Он усматривал тесную связь креативности личности и ее психического здоровья. Формулируя новый взгляд на перспективы развития личности, А. Маслоу отметил, что выявленные при исследовании креативности характеристики почти полностью соответствуют перечню, описывающему психологически здоровую личность [3: с. 85].

Среди качеств личности, включенной в творческую деятельность, А. Маслоу выделил ряд особенностей: *погруженность в настоящее, отказ от прошлого и будущего*: «Для того чтобы лучше вникнуть в суть любого дела, необходимо полностью отдаться ему, не замечая ничего, кроме него

¹ *Холистический подход* — термин, применяющийся в связи с обсуждением проблемы здоровья.

и его сущности, уловить его внутренние связи и движущие силы, найти (а не придумать) способ исполнения в его внутренней структуре» [3: с. 75]; *непосредственность в восприятии мира, которая свойственна детям и мудрым пожилым людям; сосредоточенность на процессе творческой деятельности, самозабвенность*: «Увлеченные интересующим нас делом, мы можем позволить себе отвлечься от всего, что непосредственно не связано с ним. <...> Образно говоря, нам нет нужды продолжать спектакль, когда занавес опущен и публика ушла. Наконец-то можно перестать паясничать и самозабвенно, с головой погрузиться в работу» [3: с. 76–77]; *погруженность в творчество* избавляет человека от необходимости сдерживать свои вдохновенные порывы, контролировать борьбу со страхами и тревогами, позволяет преодолеть защитные механизмы и самоограничения; *сила и мужество*: «Трусость и неуверенность в собственных силах убивают творческое в человеке, или, если угодно, не оставляют креативности шансов проявиться» [3: с. 78]; *позитивная установка и доверчивость вместо борьбы*: способность творческой личности следовать логике явления, готовность к импровизации; *интегрированность человека, постигающего Бытие*: «Творчество, как процесс созидания нового, требует от человека всего, на что он способен... Человек, сконцентрированный на акте творчества, теряет обычную дробность и приобретает цельность» [3: с. 81]; *возврат к первичному восприятию*: необходимым элементом личностной интеграции является пробуждение неосознаваемого, того что составляет суть первичного (поэтического, метафорического, архаического, детского) восприятия; *преобладание эстетического постижения вместо абстрактного познания*: «Конечная цель эстетического, неабстрагирующего познания — полное постижение объекта, при котором все грани равно важны, прекрасны, одинаково достойны восхищения, при котором нет места анализу и оценке. Здесь нет стремления упростить и расчлнить объект, а наоборот, стремление к более целостному постижению его достоинств» [3: с. 82]. *Абсолютную спонтанность, полное самосуществление, слиянность творческой личности с миром* А. Маслоу рассматривает в качестве важнейших свойств творческой личности [3: с. 83].

Общественное отношение к пожилым людям, сохраняющим творческий потенциал. Общеизвестно, что высокое общественное положение, административная и общественная деятельность, общение с коллегами дают пожилому ученому, деятелю искусства возможность сохранять и развивать связи с социальной средой. По отношению к пожилому творческому человеку общество более терпимо и не демонстрирует знаки или ожидания освободить статусное место. Творчество как особый вид человеческой деятельности, результатом которой является создание нового, до сих пор не существовавшего, представляет собой мощное средство противодействия инволюционным сдвигам. На этой мысли настаивают сами творческие личности, дожившие до возраста долголетия.

Интеллектуальная активность и старение. На возможностях социальной детерминации замедления процессов старения настаивал Б.Г. Ананьев.

Он относил замедление старения к прижизненным приобретениям современного человека, которое достигается в процессе его индивидуального развития: «*Влияние жизненного пути человека и меры его активности на ход онтогенетической эволюции в период старения неизмеримо больше, чем в ранние годы. <...> Постоянная умственная деятельность, высокая социальная активность, труд и творчество — факторы, противостоящие инволюционным процессам, регулирующие ход органического развития*» [1: с. 122–123]. Б.Г. Ананьев на основе обобщения больших массивов данных, отмечал, что: «...постоянная тренируемость интеллектуальных функций составляет главнейший фактор сохранения жизнестойкости и жизнеспособности, общего долголетия человека» [1: с. 64].

Большая личность в творчестве. Сосредоточенность на творчестве как общую тенденцию проявления феноменологической сущности творческой личности определяет известный отечественный психолог В.С. Мухина: «Для творящего творчество превращается в образ жизни, которому подчинена сама его жизнь. Так, для Ч. Дарвина — эволюция животного мира, для Г. Харди — математика, для А. Эйнштейна — поиск законов природы были стержнем их жизни — с юности до самой смерти. Так, для И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.И. Вернадского и многих других замечательных ученых моей страны наука также стояла во главе угла. Вся остальная жизнь как бы сопутствовала основной деятельности, основному смыслу жизни — творчеству, поиску истины» [4: с. 914].

С целью изучения значимых ценностей и смысложизненных ориентаций личности В.С. Мухиной было разработано интервью «Жизненные ценности и жизненный путь».

Представленный в статье эмпирический материал в основном был собран в ходе работы по интервьюированию пожилых людей, включенных в творческую деятельность на протяжении всей своей жизни. Нами были проанализированы их ответы на вопросы, которые отражают отношение Ученика к Учителю, удовлетворенность жизнью и карьерой; показывают актуальное состояние души на момент интервью, выявляют особенности планирования творческой деятельности на ближайшее и отдаленное будущее; показывают понимание смысла жизни; выявляют особенности любимых занятий; указывают на заветные желания.

Обратимся к текстам интервью, взятых у пожилых людей, включенных в активную творческую деятельность на протяжении всей своей жизни.

Вопрос: Кто был Вашим значимым учителем?

А.Д. Миронов² с благодарностью вспоминал участие значимого Учителя в своем профессиональном становлении: «...когда пришел на работу в наш Летно-исследовательский институт им. М.М. Громова, то на шестом-седьмом году «попал в руки» замечательного человека — Ивана Васильевича Остославского. Он известный ученый в области аэродинамики, пришел в наш институт из ЦАГИ

² *Миронов Арсений Дмитриевич (1918)* — инженер-авиатор, доктор технических наук, профессор. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2009. № 3. С. 162–169).

(Центральный аэрогидродинамический институт им. Н.Е. Жуковского). Надо сказать, что попал удачно. Я его очень уважал. Он относился ко мне с интересом, поскольку я с готовностью отзывался на его предложения. Мы с ним работали вместе лет десять. Позже он ушел заведовать кафедрой в МАИ. Я продолжал поддерживать с ним отношения. Пожалуй, это тот человек, которого я с почтением вспоминаю как Учителя. Иван Васильевич указал мне путь в науку...»

Н.С. Лейтес³ с особой теплотой говорил о личности Б.М. Теплова, который для многих отечественных психологов явился Учителем в психологии и ориентиром в личностном развитии: «В психологии — Б.М. Теплов. Это выдающаяся личность. Он был больше, чем ученый. <...> В его присутствии повышался интеллектуальный тонус окружающих».

М.Г. Розовский⁴ отмечал, что ценные уроки отношения к профессии и человеку он получил не только в профессиональной театральной среде, но благодаря дружбе: «...своим Учителем я считаю своего друга Альберта Аксельрода, у которого я очень многому научился. Научился ответственности прежде всего. Верности своему профессиональному долгу. Он был замечательный врач и его такое чисто аксельродовское умение служить другим людям в профессии мне представлялось изумительным примером честного, достойного служения высшему в профессии. Он очень многому меня научил и в плане человеколюбия. Он очень любил и уважал разных людей, разных. И этому я у него учился».

В.Л. Найдин⁵ с благодарностью и нежностью рассказывал о работе под руководством своего первого Учителя и ее роли в своем профессиональном становлении: «В медицине была Маргарита Вильгельмовна Курелла, она была физиотерапевтом (лечение движением). Я учился у нее в больнице для полиомиелитных детей. Она возглавляла всю теоретическую и практическую работу. Она — мой первый Учитель, наставник, организатор моего медицинского мышления».

Анализ интервью показал, что выбор жизненного пути, отношение к людям, к профессиональной деятельности и творчеству как способу жизни у персон, погруженных в творчество, формировались под влиянием значимого Учителя. В жизни всех участников интервью присутствовали Учителя, увлеченные своей деятельностью и заинтересованные в развитии своих талантливых Учеников. Ученики с благодарностью и теплотой вспоминают уроки своих Учителей. В жизни творческих персон Учитель занимает особое место: приобщение к творчеству, определение направления творческого поиска и направления развития личности в целом во многом осуществлялись под влиянием Учителя. Для пожилых,

³ Лейтес Натан Семенович (1918) — доктор психологических наук, профессор. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2004. № 2. С. 223–225).

⁴ Розовский Марк Григорьевич (1937) — режиссер, сценарист, драматург, художественный руководитель театра «У Никитских ворот». Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2009. № 2. С. 155–183).

⁵ Найдин Владимир Львович (1933) — врач-нейрореабилитолог, доктор медицинских наук, профессор, заслуженный врач Российской Федерации. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2009. № 3. С. 156–161).

включенных в творческую деятельность, Учитель остается человеком, который выступал одновременно как учитель, наставник в профессиональной деятельности и как Учитель жизни.

Вопрос: Вы удовлетворены своей жизнью? Вы удовлетворены своей карьерой?

В.Л. Найдин отметил, что с позиций своего возраста и профессионального опыта может оценить меру авторства в построении своей жизни: «Да, конечно. Я хотел быть врачом, я и стал врачом. Я хотел помогать людям, чтобы они могли улучшить качество своей жизни. И это происходит благодаря моим усилиям».

М.Г. Щепенко⁶ оставил открытым вопрос об удовлетворенности своей жизнью. Относительно карьеры обратил внимание на ее социальный аспект и заметил: «Меня карьера все меньше интересует. Сейчас я почти равнодушен к этому. Но думаю, что нельзя быть абсолютно равнодушным».

А.Д. Миронов определил удовлетворенность своей жизнью и карьерой как результат последовательного служения делу всей жизни: «Работать мне всегда было интересно, несмотря на «порки» со стороны разных высокопоставленных руководителей, министров и главных конструкторов. И даже один раз меня «порол» лично товарищ Д.Ф. Устинов. Все равно после таких встреч я понимал, что прав и интереса к работе не терял. Я ни разу не жалел о том, что здесь работаю. Наверное, еще и потому, что сам летал с институтских времен. Я закончил аэроклуб. Был инструктором. Затем перешел на планеры. На планерах летал аэроклубным способом до 60 лет. Семейные дела вполне благополучны».

А.М. Вилькин⁷ критично и вместе с тем позитивно выразил отношение к своей жизни и карьере: «Я не удовлетворен своей жизнью. Ибо сейчас уже могу сказать, что много было упущено, много не сделано. По натуре я — человек, крайне увлекающийся... Мне не хватало воспитания, образования. Поэтому я очень многое в жизни упустил. Но я доволен тем, что Господь меня вывел на тот путь, по которому иду (в профессиональном смысле). Я понимаю, что ничем другим, наверное, не смог бы заниматься с той же степенью отчаяния и радости. А что касается карьеры, то я не очень хорошо понимаю это слово. Материальное благополучие? Его у меня нет. А право теперь ставить все, что я хочу, у меня есть. Звания у меня есть. Возможность передавать эти знания студентам у меня есть. В принципе я, наверное, счастливый человек в профессиональном смысле. А в реальной жизни у меня свои проблемы, иногда очень сложные. Но я занимаюсь, как мне кажется своим делом. Раз человек занимается своим делом, значит, он счастлив. Поэтому в этом смысле я — человек счастливый. У меня замечательная семья, замечательные дети».

⁶ Щепенко Михаил Григорьевич (1945) — режиссер, артист, сценограф, драматург, заслуженный деятель искусств России, профессор, академик РАЕН. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2010. № 2. С. 222–229).

⁷ Вилькин Александр Михайлович (1943) — режиссер, заслуженный деятель искусств РФ, народный артист РФ. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2009. № 4. С. 215–225).

Следует отметить, что пожилые люди, погруженные в творчество, в целом удовлетворены жизнью и карьерой. При этом значимость самой карьеры как ценности невысока. Основу чувства удовлетворенности жизнью в целом и карьерой вызывают прежде всего продолжение творческой деятельности, увлеченность творческим процессом, общеизвестно значимые результаты профессиональной деятельности и семейное благополучие.

Вопрос: Каково состояние Вашей души в настоящий момент?

А.М. Вилькин подчеркнул амбивалентность состояния души и приходящую с возрастом способность усматривать сущность «вещей» в повседневности: «Вот когда идешь в гору, довольно тяжело. Спускаешься с горы, кажется легче, но опаснее. Можно перейти точку, когда ты спускаешься с горы, и инерция становится опасной — начинаешь скатываться. Но объективно надо сказать, что я уже в том возрасте, когда идут с горы. Мне сейчас 66 лет. Можно сказать, что возрастной пик я уже прошел. Я не говорю о пике творчества. А состояние души? По-моему, это выглядит как-то несколько несолидно, но есть ощущение, что начинает шелуха какая-то социально-материальная отпадать. Мы же голыми приходим, голыми уйдем. Внутренне я начинаю понимать, что эта профессия дала мне возможность немножко стать лучше и вернуться к тем идеалам, которые были в детстве».

А.Д. Миронов определяет состояние своей души в непосредственной связи с современным состоянием государства и авиации: «Это трудный вопрос. Пожалуй, самый сильный фактор — это проблемы в государстве. И государство, и авиация в отвратительном состоянии. Поскольку я в авиации с 1941 года, то все подъемы и падения у меня на глазах. Даже на организме, на сердце. Более-менее спасает семейное благополучие. Правда, в нашем возрасте мешают и телесные болячки... Но тем не менее это не душа, а тело».

М.Г. Щепенко критически характеризовал доминирующее состояние своей души в момент интервью: «Непростое. С одной стороны, есть радость от присутствия Бога, а с другой стороны, понимаешь: сколько во мне того, чего бы не должно быть. Каюсь: я очень легко поддаюсь унынию, это моя беда. Я понимаю, что это грех».

Состояние души в момент интервью у пожилых людей, погруженных в творчество, в целом позитивное, укорененное в прошлом, тесно связанное с настоящим и обращенное в будущее. На момент интервью, несмотря на преклонный возраст, у всех интервьюированных присутствует готовность к активным действиям, сопровождаемая амбивалентными чувствами.

Из ответов на вопросы интервью наглядно видно, что состояние души пожилых представителей творческих профессий самым непосредственным образом связано с состоянием различных сфер общества, возможности приложения творческих сил и реализации творческих планов. Увлеченность процессом творчества, достижение общественно значимых результатов для пожилых ученых, литераторов и режиссеров является источником положительных мыслей и переживаний.

Вопрос: Ваши планы на будущее: личные, в творчестве, семье, в другом?

Известный отечественный психолог А.В. Петровский⁸ оценил планирование своей жизни и профессиональной деятельности как перспективную позицию творческой личности: «Для человека важно иметь сколько-нибудь дальние цели. Должна быть где-то близко завтрашняя радость... Если говорить о самом ближайшем будущем, я хотел бы завершить издание энциклопедического словаря “Психологический лексикон”. Остался последний пятый том. Кроме того, не исключено, что я завершу и опубликую книгу “Психология и время”».

М.Г. Розовский, рефлексируя на свои творческие достижения, планирует реализовать масштабные творческие замыслы, которые станут логическим продолжением профессионального развития режиссера и его авторского театра: «...Хочется поставить такую глыбу, например, как “Фауст” Гёте».

Как оказалось, перспективные планы творческих персон ориентированы не только на ближайшее будущее, но и на отдаленное. При этом они практически не разделяются на личные и планы в работе. Пожилые люди, включенные в творчество, планируют свою жизнь и деятельность, исходя из приоритета творческих замыслов. В их планах, вместе с ценностью самого процесса творчества, как правило, отмечается значимость общественно значимых результатов: внести существенный вклад в науку и искусство. При этом планирование на ближайшую перспективу носит преимущественно конкретный характер, а планы на отдаленное будущее формулируются в виде ценностно-смысловых целевых установок.

Вопрос: В чем для Вас смысл жизни?

А.Д. Миронов считает смыслообразующей идеей своей жизни служение людям: «Делать полезное для общества, для моей любимой авиации, для семейства. По-моему, большим количеством слов это выразить трудно».

А.М. Вилькин отметил экзистенциальный характер вопроса о смысле жизни и с некоторой иронией пояснил: «Л.Н. Толстой пытался ответить, так и не ответил. Наверное, в том, чтобы мои дети могли говорить моим внукам: ваш дед был очень приличный мужик. Очень приличный, достойный человек».

Н.С. Лейтес подчеркнул высокое предназначение человека, комментируя вопрос о смысле жизни, на который у него нет ответа: «Трудный вопрос... Я не знаю на этот вопрос ответа... Должны быть высшие смыслы! Что-то значительное есть в появлении человека на свет».

По мнению Руслана Галазова⁹, следует находить смысл жизни в непрерывном творческом процессе. Активность и творчество человека являются необходимым условием развития и бытия личности: «Смысл — всегда что-то делать. Человек рожден для действия. <...> Для меня смысл — мое творчество. Творчество определяет развитие и бытие личности».

⁸ Петровский Артур Владимирович (1924) — действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2006. № 2. С. 193–195).

⁹ Галазов Руслан (1940) — осетинский художник. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2009. № 1. С. 152–155).

М.Г. Розовский также полагает, что именно творчество в жизни и в профессии придает смысл нашей жизни: «Смысл жизни в том, чтобы делать свое дело. А там будь что будет. Важно, чтобы ты имел удовлетворение от какого-то все-таки содержания жизни. Если жизнь бессодержательна, то смысл жизни теряется. Смысл моей жизни конечно же прежде всего в театре, во всех моих спектаклях».

Вопрос о смысле жизни пожилыми людьми, погруженными в творчество, воспринимался как самый трудный. Вместе с разнообразием формулировок и акцентов в ответах на этот вопрос можно выделить то общее, что их объединяет, — ориентированность на творческую деятельность и потребность в служении.

Люди, посвятившие свою жизнь творчеству и служению обществу, создавая новые уникальные продукты человеческой культуры, и в пожилом возрасте продолжают творческий поиск и в творчестве обретают смысл жизни. Таким образом, творчество и служение обществу являются сущностной особенностью личности пожилых людей, включенных в творческую деятельность.

Вопрос: Ваше любимое занятие?

А.Д. Миронов, как и большинство пожилых людей, включенных в творчество, считает любимым занятием и увлечением на всю жизнь свою профессиональную деятельность: «В молодые годы я летал, и это несравнимо ни с чем. Сейчас я много читаю».

Г.Н. Яновская¹⁰ своим любимым и самым интересным занятием считает режиссуру: «Любимое занятие — режиссура, другие занятия менее интересны».

А.М. Вилькин подчеркнул свою ориентированность на близких ему людей и эстетическое наслаждение мастерством: «Мое любимое занятие — доставлять радость близким людям. И еще я люблю получать удовольствие от людей высокой профессии. Это может касаться баскетбола высшей американской лиги».

Анализ ответов интервьюируемых показал, что любимым занятием творческих персон является творческая профессиональная деятельность. Свою внутреннюю сущность пожилые люди, включенные в творческую деятельность, выражают в научном или художественном творчестве, которое для них выступает одновременно и любимым занятием, и смыслом существования.

Вопрос: Если бы Вы были всемогущим волшебником, чтобы Вы сделали: Для себя? Для близких? Для своей деятельности?

Н.С. Лейтес обратил внимание на некоторые ограничения в занятии научной деятельностью и пожелал: «Я бы укрепил свою работоспособность. Это главное».

А.Д. Миронов указал, что такую фантастическую возможность не стал бы использовать для пересмотра своей жизни, при этом отметил как главные ценности здоровье и активную жизнь: «Нужно подумать. Чтобы все окружающие меня были здоровы. <...> Чтобы поле деятельности и финансирование того,

¹⁰ Яновская Генриетта Наумовна (1940) — режиссер, художественный руководитель Московского театра юного зрителя. Интервью опубликовано в журнале «Развитие личности» (2010. № 4. С. 112–121).

чего я хотел делать, было бы не безграничным, а хотя бы раз в пять больше, чем сейчас. <...> Исправлять что-нибудь, подправлять в своей жизни мне нечего».

Руслан Галазов отметил, что просто устранил бы все бытовые препятствия на пути к творчеству, отразив в своем ответе исключительную сосредоточенность на творчестве: «Я бы создал себе надежные условия для творчества. Чтобы мог меньше отвлекаться на бытовые и бранные обстоятельства».

А.М. Вилькин с иронией отозвался на предложение пофантазировать: «Если бы я был всемогущим волшебником, то у меня бы не возникало этих вопросов, потому что счастье — это жизнь. <...> Я позволил бы Сизифу донести тот камень до вершины и дал бы ему возможность отдохнуть, чтобы он расплакался от понимания, что прощен».

Размышляя о возможности внести в свою жизнь радикальные изменения, творческие люди, как правило, не склонны пересматривать свою жизнь и тем самым ставить под сомнение результаты своей жизни и творчества.

Примечательно, что, хорошо осознавая затруднения, обусловленные возрастными изменениями, пожилые люди, включенные в творческую деятельность, более всего обращают внимание на ограничения и потери в сфере своей профессиональной деятельности. При этом они не отделяют свою личность от своей творческой деятельности и не рассматривают свой преклонный возраст как помеху. Для себя лично пожилые, увлеченные творчеством, желают по большей части здоровья для того, чтобы продолжить планирование и выполнение своих творческих планов.

Анализ результатов интервьюирования известных творческих личностей дает основание утверждать, что личность пожилых людей, продолжающих активную творческую профессиональную жизнь, имеет ряд особенностей, которые проявляются:

- в понимании особой роли Учителя, который выступает одновременно как Учитель в профессиональной деятельности и личностном развитии;
- в выраженном чувстве удовлетворенности жизнью в целом и некотором обесценивании карьерного успеха;
- в состоянии души, которое напрямую связано с возможностью реализации творческих планов;
- в планировании на далекие перспективы новых замыслов и реализации текущих жизненных и профессиональных планов;
- в погруженности в творчество и невозможности существования вне творческого процесса, когда творчество выступает одновременно и любимым занятием, и смыслом жизни.

Особенности творческой личности. Среди качеств личности, свойственных пожилым творческим людям, мы хотим обратить внимание на некоторые особенности творческой личности.

Особенности личности пожилых людей, продолжающих активную творческую профессиональную жизнь, естественным образом проявляется в рефлексии на себя и самокритичности; в выраженном чувстве удовлетворенности

жизнью в целом; в увлеченности предметом своей деятельности; в планировании на временные перспективы новых замыслов.

Особенности личности пожилых, включенных в творческую деятельность, как правило, проявляются в чувстве свободы от социальных стереотипов и от любых видов зависимости; в понимающем отношении к нарастающей физической немощи, которую пожилой человек не рассматривает как противопоказание к творчеству.

Анализ материалов интервью и рефлексий известных ученых показал, что на фоне физической немощи становится особенно значимой духовная сила творческой личности, проявляющаяся в непрерывной работе над творческими замыслами. Уникальность личности пожилых людей, вовлеченных в творчество, проявляется и в сохраняющейся способности к самоотдаче, в исключительной преданности творчеству, потребности существования в творческом процессе. Для таких персон творчество выступает одновременно и значимым занятием, и смыслом существования. Так, активность творческой личности в пожилом возрасте может реализовываться в интеллектуальной активности, духовной активности и социальной активности. При этом творческая деятельность в пожилом возрасте выступает в качестве условия интеллектуальной, духовной и социальной активности личности. Для пожилых творческих персон чувство личности сопряжено с творчеством, где личность раскрывается во всей своей полноте и уникальности.

Одной из особенностей личности пожилых людей, включенных в творчество, способствующей творческой продуктивности в пожилом возрасте, является развитая способность к идентификации с предметом творчества и отчуждению от всего того, что не способствует творческому процессу.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. С. 16–178.
2. *Дарвин Ч.* Анкета 1873 г. // Записные книжки, дневники, воспоминания. М.: Академия наук СССР, 1959. С. 243–246.
3. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
4. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и реальность. М.: Прометей, 2010. 1083 с.
5. *Павлов И.П.* Рефлекс свободы. СПб.: Питер, 2001. 432 с.
6. *Селье Г.* От мечты к открытию: Как стать ученым: пер. с англ. / Под общ. ред. М.Н. Кондрашовой, И.С. Хорола. М.: Прогресс, 1987. 368 с.

Literatura

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya // Izbranny'e psixologicheskie trudy': v 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1980. S. 16–178.
2. *Darvin Ch.* Anketa 1873 g. // Zapisny'e knizhki, dnevniki, vospominaniya. M.: Akademiya nauk SSSR, 1959. S. 243–246.
3. *Maslou A.G.* Dal'nie predely' chelovecheskoj psixiki. SPb.: Evraziya, 1999. 432 s.

4. *Muxina V.S.* Lichnost': Mify' i real'nost'. M.: Prometej, 2010. 1083 s.
5. *Pavlov I.P.* Refleks svobody'. SPb.: Piter, 2001. 432 s.
6. *Sel'e G.* Ot mechty' k otkry'tiyu: Kak stat' uchyony'm: per. s ang. / Pod obshh. red. M.N. Kondrashovoj, I.S. Xorola. M.: Progress, 1987. 368 s.

V.M. Postavnev

Features of Personality of the Elderly People Included in Creative Activity

The article is devoted to the study of personality traits of elderly people. The author summarizes the results of the analysis of interviews with elderly creative persons and reflections of well-known scientists on the potential of their creative possibilities. Features of personality of the elderly people included in the creative activity and who managed to maintain a high productivity of labour are identified.

Keywords: features of personality of elderly people; reflections of a creative personality; activity of the creative personality in elderly age; qualities of a creative personality.

А.И. Савенков

Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача

Диагностика способностей школьников к проведению учебных исследований и выполнению собственных творческих проектов — важная педагогическая задача, без решения которой работа педагогов в этом направлении не может быть результативной. Статья посвящена центральному вопросу диагностики — инструментальному описанию исследования и проектирования как теоретических конструктов, что превращает задачу подбора методик для диагностики выявленных параметров в относительно легко решаемую, практическую задачу.

Ключевые слова: исследовательские способности; диагностика; исследование; проектирование; интеллект; креативность.

Диагностика степени успешности школьника в проведении самостоятельных исследований должна дать в руки педагога инструмент для оценки результативности собственной работы в данном направлении.

Первым шагом на этом пути должно стать инструментальное определение понятия «исследование». Само исследование может рассматриваться как минимум с двух точек зрения: как творчество и как деятельность. Об этих понятиях очень доступно рассказывается в работах Я.А. Пономарева по психологии творчества, поэтому не будем останавливаться на этом подробно.

Потенциал личности как фундамент исследовательских способностей

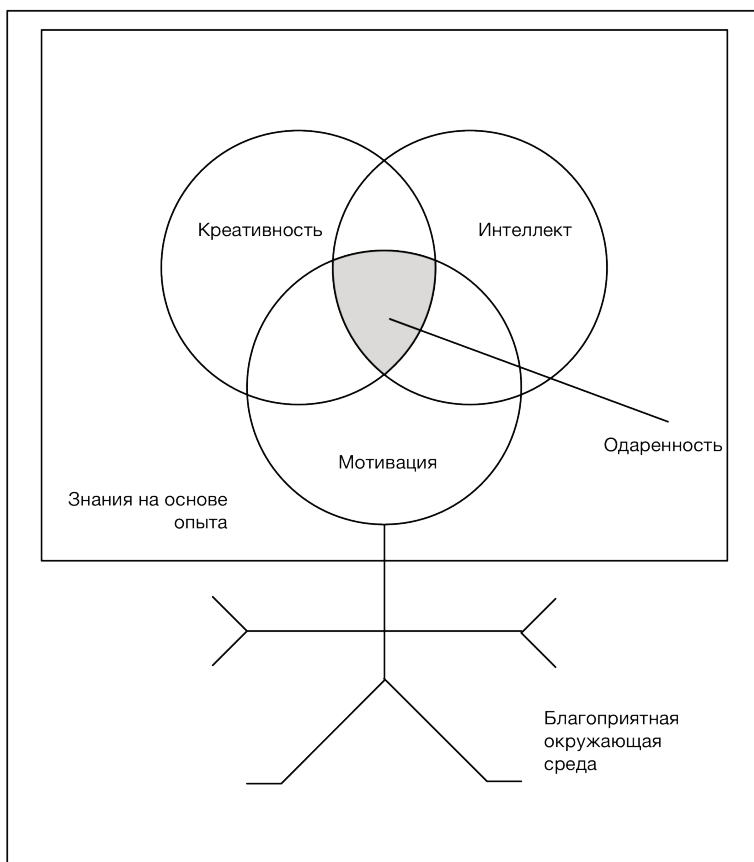
Если рассматривать исследование не как деятельность, а как творчество, то становится очевидно, что главный инструмент исследователя — это его личность, с ее интересами, потребностями, мотивами, эмоциями, интеллектом, креативностью. Следовательно, для диагностики успешности в проведении исследований необходимо оценивать весь потенциал личности. Его следует понимать как комплекс интеллектуально-творческих и мотивационных характеристик личности,

определяющих возможность исследовательских достижений (М.А. Романова, А.И. Савенков и др.).

В современной психологии потенциал личности определяется через сочетание трех факторов: мотивации, интеллекта и креативности (Дж. Рензулли). Несмотря на то, что Дж. Рензулли концентрирует свое внимание на одаренности, выступающей главным предметом его исследований, свою теоретическую модель он, тем не менее, назвал «Малой моделью человеческого потенциала». Суть и смысловое содержание этой модели позволяют рассматривать ее как базовую характеристику личности, определяющую успешность в реализации исследовательского поиска.

Таким образом, степень успешности индивида в проведении исследований будет определяться нами как итог взаимодействия трех составляющих. На что наглядно указывает зона взаимного пересечения окружностей на представленной ниже схеме 1.

Схема 1

Малая модель человеческого потенциала¹

¹ Источник: Дж. Рензулли (цит. по: Clain Star. Ed. D. What Would Happen If I Said Yes?...: A Guide to Creativity for Parents and Teachers; D.O.K. Publishers, East Aurora, New York. 1989).

Параметр «мотивация» (иногда переводится как преданность идее) выступает в роли первоисточника и главного двигателя исследовательского поведения. Он базируется на витальной потребности к исследовательскому поиску (И.П. Павлов) и характеризует мотивационно-потребностную составляющую способностей личности к исследованию. Это стремление в значительной мере предопределено биологически, вместе с тем оно развивается под воздействием средовых факторов. Высокая мотивация, интерес к проблеме, эмоциональная включенность — необходимые составляющие исследовательского поиска, указывающие на наличие выраженной поисковой активности.

Диагностировать и оценивать этот параметр можно с помощью методов, применяемых для диагностики мотивационно-потребностной сферы личности. Это праксиметрические, проективные методики, опросники, наблюдения, оценки экспертов и др.

В реальных ситуациях исследовательского поиска одной высокой мотивации к познанию недостаточно, без развитого интеллекта или способности к логическому, последовательному однонаправленному мышлению (проявляющемуся в задачах, имеющих одно условие и один правильный ответ) не обойтись. Логическое (конвергентное) мышление тесно связано не только с возможностью решать проблемы на основе логических алгоритмов через способность к анализу и синтезу: оно принципиально важно на этапах анализа и оценки ситуации, на этапах выработки суждений и умозаключений. Логическое мышление выступает важным условием успешной разработки и усовершенствования объекта исследования (или ситуации), оценки найденной информации и рефлексии.

Не менее важен в исследовательском поиске и третий параметр — креативность. Она рассматривается в современной психологии как способность к дивергентному мышлению. Дивергентное мышление — альтернативное мышление, отступающее от логики, проявляется в задачах, имеющих одно условие и бесконечное множество правильных ответов. Способность и склонность к дивергентному мышлению, представляется чрезвычайно важным качеством, совершенно необходимым в ситуациях исследовательского поиска. Это требуется и на этапе выявления проблем, и на этапах поиска на основе доступных фактов, возможных вариантов решения — гипотез. Такие важные характеристики дивергентного мышления, как продуктивность, оригинальность, гибкость, способность к разработке идей, выступают совершенно необходимыми условиями успешного проведения исследований в любой тематической сфере.

Так, например, способность находить и формулировать проблемы, способность генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию, оригинальность, способность реагировать на ситуацию нетривиальным образом — все это неотъемлемые составляющие исследовательского поведения.

Интеллект и креативность, как это принято в современной психологии, оцениваются по стандартизированным тестам. Здесь нам необходимо понять

и принять одно методологическое правило — мы находимся в поле действия науки ровно до тех пор, пока не выходим за пределы действия применяемых ею измерительных инструментов (В.Н. Дружинин и др.). При этом следует учитывать, что понятия интеллект и креативность давно вышли за пределы научной психологии и активно используются обыденным сознанием. Поэтому каждый носитель языка имеет право нагружать эти понятия (как и любые другие) практически любым содержанием. Это в значительной мере определяет сложности, возникающие на уровне обыденных рассуждений.

Научное мышление диктует иной подход — наука имеет право работать только с ясно измеряемыми конструктами, если мы выходим за пределы инструментов измерения, то оказываемся вне поля ее действия (М. Бунге, В.Н. Дружинин и др.). В лучшем случае — это будет философия, в худшем — обыденные рассуждения.

Фигура, возникшая в результате пересечения трех окружностей на схеме и названная автором (Дж. Рензулли) «одаренностью», символизирует собой потенциал личности. Его следует рассматривать как фундамент исследовательских способностей.

Исследование как деятельность и оценка исследовательских способностей

Вместе с тем исследование можно рассматривать не только как творчество, но и как деятельность. Для успешного осуществления исследовательской деятельности субъекту требуются специальные исследовательские способности. Исследовательские способности логично квалифицировать в соответствии с традициями отечественной науки как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.

Они, как и все иные способности, могут рассматриваться с разных точек зрения. Так, например, несложно заметить, что исследовательские способности имеют в основе своей две составляющие: биологическую (генотипическую) и средовую. Это сочетание особых генотипических и средовых факторов порождает внутреннее, психическое образование, именуемое исследовательскими способностями. Исследовательские способности обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, а также в глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним.

Вопреки сложившейся в образовании практике понятие «исследование» следует трактовать максимально широко, не ограничивая его лишь эмпирическим познанием. Долгое время в специальной педагогической литературе понятие «исследование» сводилось к эмпирической стороне детской исследовательской практики и ассоциировалось с методикой проведения учебных наблюдений и экспериментов (причем, как правило, только в области естественных наук). В итоге к исследовательским умениям и навыкам стали относить только те, что имеют прямое отношение к опытному познанию. Все, что формально находится за его пределами — например, умение анализировать факты и видеть проблемы, умение структурировать материал, полученный

в результате собственных изысканий, умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи, и даже умение извлекать принципиально новую информацию на основе анализа текстов, написанных другими, — при этом подходе неизбежно ускользало из поля внимания специалистов.

Согласно К. Попперу, научное исследование отличают: стремления определять и выражать качество неизвестного при помощи известного; измерять все, что может быть измерено; показывать численное отношение изучаемого к известному; определять место изучаемого в системе известного.

Согласно этому подходу, общая схема нормативного процесса научного исследования выглядит так:

- Выявление проблемы;
- Выдвижение гипотез;
- Планирование исследования;
- Проведение исследования;
- Интерпретация данных;
- Опровержение или подтверждение гипотезы (гипотез).

В случае опровержения старой — формулирование новой гипотезы (гипотез). Главное, о чем говорит нам эта схема, это то, что содержание научного знания — величина переменная, а метод — константен. Потому-то истинных ученых объединяет в сообщество не следование какой-то теории, верованию или идее, а приверженность к единому методу получения нового знания.

Важно понимать, что при оценке исследовательских способностей следует вести речь и о самом стремлении к поиску, и о способности адекватно оценивать (обрабатывать) его результаты, и об умениях строить свое дальнейшее поведение в условиях развивающейся ситуации, опираясь на собственные умозаключения и выводы. Исследовательская деятельность, в соответствии с заявленным выше подходом, включает в себя три составляющих:

- работу с информацией;
- обработку полученных данных;
- презентацию результатов.

Эта структура характеризует основные составляющие деятельности исследователя в научном познании.

Однако наша основная задача — не подготовка будущих ученых. Мы развиваем исследовательские способности школьника для того, чтобы он мог выжить в динамичном, постоянно меняющемся мире, поэтому нам в структуре исследовательской деятельности принципиально важно видеть еще один элемент — применение полученных путем собственных исследований сведений на практике. Естественно, что, например, от ученого подобного не требуется. Его задача — поиск новых знаний.

Важно также понимать, что акцент на презентации результатов исследовательского поиска (структурировать собранный в исследовании материал, логично и последовательно изложить результаты, объяснить, доказать, защитить свои идеи и т. п.) нередко приводит к тому, что ученый не всегда объективно оценивает и представляет полученную информацию. Нередко (особенно это

характерно для современной педагогики) ученый выступает пропагандистом того или иного научного подхода. Если в науке это обычно грозит лишь заблуждениями, то в жизни это может привести к вполне реальным трагедиям.

Соответственно для успешного осуществления исследовательской деятельности у ее субъекта должны быть сформированы три группы частных способностей:

1. Способности работать с информацией: анализировать факты; видеть проблемы и ставить вопросы; выдвигать гипотезы; наблюдать; проводить эксперименты; работать с источниками информации (специальная литература, интернет и др.).

2. Способности обработки полученных данных: ассоциировать и дифференцировать факты; интерпретировать данные, делать умозаключения и выводы; формулировать суждения; классифицировать; давать определения понятиям.

3. Способности презентации результатов исследования: способность оценивать идеи; структурировать собранный в исследовании материал; способность логично и последовательно излагать результаты исследований; объяснять, доказывать и защищать свои идеи, корректировать собственное поведение на основе полученных сведений.

Диагностика способностей к проектированию

Ясно обозначенная в современной науке дифференциация понятий — исследование и проектирование указывает на необходимость рассматривать оценку способностей к исследованию и проектированию как родственные, но разные задачи. Одно из основных отличий исследования от проектирования — отношение к целеполаганию (Ю. Громыко и др.). Если в исследовании цель проясняется по мере приближения к ней, то в проектировании цель ставится максимально ясно уже на начальных этапах работы, а суть и смысл проектирования составляют действия, направленные на ее достижение.

Таким образом, для успешного осуществления проектирования у субъекта проектной деятельности должны быть сформированы следующие группы частных способностей:

1. Способности к целеполаганию: анализировать факты, видеть проблемы и ставить вопросы; ясно ставить цель и определять задачи; планировать свою работу.

2. Способности работать с информацией: выдвигать гипотезы; наблюдать; проводить эксперименты; работать с источниками информации (специальная литература, Интернет и др.).

3. Способности обработки полученных данных: ассоциировать и дифференцировать факты; интерпретировать данные, делать умозаключения и выводы; формулировать суждения; классифицировать; давать определения понятиям.

4. Способности презентации и практического применения результатов проектирования: способность оценивать идеи; структурировать собранный в ходе проектирования материал; способность логично и последовательно излагать результаты собственных проектных решений; объяснять, доказывать

и защищать свои идеи, корректировать собственное поведение на основе полученных сведений.

Как несложно заметить, эта модель похожа на модель исследовательских способностей, но не идентична с ней, следовательно, для оценки ряда ее параметров потребуются другие диагностические инструменты.

Методы и методики оценки исследовательских способностей

Описание составляющих моделей исследовательских способностей и способностей к проектированию превращает задачу их оценки в техническую, служебную, а потому относительно просто решаемую проблему. Использование арсенала методов исследования, применяемых в психологии и педагогике, позволит любому исследователю создать минимальный, но достаточный комплекс диагностических инструментов, позволяющих адекватно оценивать уровень исследовательских способностей школьников.

Литература

1. Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие. М.: СПб., 2001. 224 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976. 304 с.
3. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема. М.: Педагогика. 2000. № 10. 87 с.
4. *Clain Star. Ed. D. What Would Happen If I Said Yes?..; A Guide to Creativity for Parents and Teachers; D.O.K. Publishers, East Aurora, New York. 1989.*

Literatura

1. Druzhinin V.N. Kognitivny'e sposobnosti. Struktura, diagnostika, razvitie. M. – SPb., 2001. 224 s.
2. Ponomarev Ya.A. Psixologiya tvorchestva. M., 1976. 304 s.
3. Savenkov A.I. Diagnostika detskoj odarennosti kak pedagogicheskaya problema. M.: Pedagogika, 2000. № 10. 87 s.
4. *Clain Star. Ed. D. What Would Happen If I Said Yes?..; A Guide to Creativity for Parents and Teachers; D.O.K. Publishers, East Aurora, New York. 1989.*

A.I. Savenkov

Diagnosis of Students' Abilities to Research and Design as a Pedagogical Task

Diagnosis of students' abilities to conduct academic research and implement their own creative projects is an important pedagogical task. Without solving it, the work of teachers in this direction can not be effective. The article is devoted to the central issue of the diagnostics - instrumental description of research and design as theoretical constructs, which makes the task of selection methods for the diagnosis of the identified parameters in a relatively easily solvable, practical problem.

Keywords: research skills; diagnostics; research; design; intelligence; creativity.

А.Н. Ганичева

Социально-педагогическая ниша современного гувернера в сопровождении семьи и социализации дошкольника

На основе маркетингового исследования в статье выявлены проблемы сопровождения семьи, проанализированы возможные пути создания гувернерской службы и социализации дошкольника; выявлено проблемное поле домашнего образования, определены социально-педагогические риски и ниша современного гувернерства.

Ключевые слова: ниша современного гувернера; социализация дошкольника; социализация-индивидуализация; поддержка и сопровождение семьи; современное гувернерство и социально-педагогические риски.

Семья для ребенка дошкольного возраста — первый и основной институт социализации, в котором осуществляется процесс усвоения ребенком образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей. Формирование ценностных ориентаций позволяет в дальнейшем ребенку быстро адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды и добиться успешности. Главным итогом этого следует считать наличие у ребенка социальной мобильности — возможности изменять свое поведение (место и социальную позицию) в социальном пространстве.

Нельзя считать процесс социализации законченным в каком-то конкретном возрастном периоде, он продолжается в течение всей жизни. Человек осознанно выполняет множество социальных ролей; под воздействием изменяющихся условий он вынужден менять взгляды и убеждения, сформированные привычки и правила поведения. Таким образом, на протяжении всей жизни накапливаются и корректируются социальные знания и навыки, обеспечивая адаптацию к изменяющимся социальным условиям.

В процессе социализации можно выделить две стороны: ребенок, на которого направлено педагогическое воздействие (в контексте личностно-ориентированной модели он рассматривается как субъект деятельности, а педагогическое воздействие транспонируется во взаимодействие), и тот, кто реализует этот процесс, — компетентный взрослый. Таким образом, родители, близкие родственники, няни, гувернеры — по праву относятся к индивидуальным агентам первичной социализации.

В этимологии терминов «социализация» и «воспитание» И.С. Кон [3: с. 151] подразумевает неравенство и асимметричность взаимоотношений воспитателя

и воспитуемого; первый мыслится как субъект или агент, а второй — как объект и реципиент соответствующих воздействий. Точнее говорить не просто о процессе социализации, а о социализации-индивидуализации.

Сущность социализации заключается: с одной стороны — в адаптации к социуму, с другой — в обособлении, в выделении себя как индивидуальности. Это сочетание адаптации и обособления успешнее проходит в условиях семьи, где воспитательный процесс строится на принципе преемственности всех агентов социализации (родителей и гувернера). В процессе целенаправленных и стихийных воздействий — непосредственных (родители, родственники, воспитатель-гувернер) или опосредованных (мезо-, макро- и мегасреда) происходит формирование личности ребенка как члена общества. Безусловно, в условиях целенаправленного воспитания навыки и способности к общей кооперативной деятельности вырабатываются значительно легче и успешнее.

Зададимся вопросом — кто же сегодня в условиях домашнего воспитания конструирует социальную реальность? В подавляющем большинстве — семья, соединяющая в себе и формальные и неформальные черты. Вместе с тем следует заметить, что на рубеже веков деятельность воспитателя-гувернера как специально подготовленного специалиста, осуществляющего сопровождение семьи, вновь становится актуальной. Процесс социализации в семье под руководством воспитателя-гувернера имеет ряд преимуществ [1: с. 86–91].

– непрерывность, доверительность, теплота, неформальность отношений домашнего воспитания обеспечивает успешную адаптацию ребенка, что имеет особую значимость при работе с детьми, отнесенными к раннему возрасту или к специальным группам коррекции;

– осуществление воспитания по запросу семьи; учет ценностных ориентаций семьи, гендерных установок и национальных традиций семейного воспитания;

– максимальная открытость и постоянно действующая система контроля за деятельностью гувернера, которая требует формирования установки на саморазвитие и самообразование как одного из показателей профессиональной компетенции гувернера.

Введение программы «Материнского капитала» в значительной степени повлияло на изменение демографических показателей. Вместе с тем государственная политика в области демографии, стимулирующая репродуктивные функции семьи, оказалась в значительной степени оторванной от темпов введения в строй новых дошкольных учреждений. Введение программы развития образования в Москве на 2012–2016 годы (подраздел программы «Дошкольное образование») в определенной степени сможет снять социальное напряжение. Она предусматривает не только принятие специальных мер по доступности дошкольного образования, но и развитие вариативных моделей: *создание условий для предоставления негосударственных услуг в системе дошкольного образования с использованием негосударственных организаций и государственно-частного партнерства.*

Среди срочных мер в ней предусмотрены: функционирование для родителей, имеющих детей до 1 года, консультативных пунктов; оказание семьям психолого-педагогической помощи; поддержка губернаторской службы и молодежного предпринимательства в сфере услуг дошкольного образования. Содержание деятельности домашнего педагога (губернатора), выполняющего социальный заказ семьи, сможет успешно решать не только задачи поддержки, но и сопровождения семьи.

Реализация этого проекта нам видится в следующем: сопровождение естественного развития родительства; поддержка семьи в трудных, кризисных ситуациях. Если модель поддержки семьи направлена на изучение особенностей работы со свершившимся неблагополучием семьи, то модель сопровождения ориентирована на создание условий, предотвращающих неблагополучие (нехватка мест в детских садах отнесена нами к неблагополучию современной российской семьи).

Снять социальное напряжение поможет создание губернаторской службы, интегрированной в систему государственного сектора. Современное губернаторство «остаётся в тени», деятельность губернатора и няни, как правило, нелицензирована.

Проблемное поле интеграции губернаторской службы в образовательное пространство современной России нам видится в отсутствии сертификации услуг нянь и губернаторов; в слабом контроле со стороны государства за частной образовательной деятельностью и, как следствие, в отсутствии законодательного барьера к проникновению в эту сферу «случайных людей»; в недостаточной социальной защищенности специалистов, работающих в семье.

В соответствии с одним из направлений программы «Столичное образование» общественной научно-практической лабораторией Семейного образования и губернаторства института педагогики и психологии образования ГБОУ ВО МГПУ было проведено маркетинговое исследование «Образ губернатора глазами семьи», в котором приняли участие 150 респондентов. Его целью было — определить нишу современного губернатора на рынке образовательных услуг.

В ходе анкетирования было выявлено следующее: для 20 % респондентов национальность губернатора не является принципиально значимой характеристикой (респонденты указывают на приоритет личностных качеств); 39 % отдадут предпочтение русской национальности; 41 % ориентирован на услуги губернатора-иностранца (этот аспект требует специальных исследований).

Наиболее предпочтительный возраст губернатора — 35–45 лет и 25–35 лет (36 % и 25 % соответственно); невысок спрос на специалиста после 45 лет (12 %); крайне мала ниша (6 %) для нянь и губернаторов от 18 до 25 лет для реализации молодежного предпринимательства в сфере услуг дошкольного образования. Традиционно сфера такого образования ориентирована на женский сегмент: 52 % респондентов подтвердили наше предположение.

Незначительная часть опрошенных (5 %) готовы пригласить гувернера-мужчину; а для 43 % этот показатель несущественен.

Запрос современной семьи, отвечающий задачам сопровождения, в значительной степени ориентирован на приходящего специалиста: 64 % респондентов нуждаются в услугах гувернера на 6–8 часов в день; 22 % отметили потребность лишь на 2–3 часа в сутки; 14 % хотели бы полностью переложить процесс воспитания на плечи няни/гувернера. Анализируя семейное положение гувернера, мы выявили, что этот критерий не является для семьи основным — для 76 % респондентов этот показатель не имеет значения; 14 % семей хотели бы иметь в качестве домашнего педагога человека, имеющего семью (это, по их мнению, является некоторой гарантией социальной зрелости и стабильности); есть заказ и на «не обремененного семьей» специалиста (9 %), и даже на разведенного (1 %).

Что касается требований к образованию гувернера: подавляющее число опрошенных (70 % респондентов) отмечают необходимость наличия у гувернера высшего (не обязательно педагогического) образования; 15 % делают выбор в пользу практико-ориентированного домашнего педагога (со средним специальным образованием); для 13 % образование не является значимым критерием при выборе гувернера; 2 % отмечают, что гувернеру достаточно иметь полное среднее образование.

При параллельном анализе критерия «образование» с критериями «основные функции» были выявлены противоречивые тенденции: только 11 % родителей ориентированы на интеграцию функций ухода и функций образования; 2/3 опрошенных семей нуждаются только в функциях присмотра и ухода (мы полагаем, что это ответы родителей детей до трех лет, оставшихся без доступных мест в дошкольных учреждениях). Принимая во внимание сензитивность периода раннего детства и неумещающую очередь в группы раннего возраста, мы рассматриваем этот показатель как тревожный, требующий формирования «просвещенного родительства». Функции присмотра и ухода может осуществлять специалист и без специального высшего образования, а запрос этого сегмента максимально велик (70 %). Для 5 % семей важны только образовательные услуги; а для 10 % — объединение образовательных услуг с услугами домработницы, что сводит на нет весь образовательный процесс.

Повышение квалификации гувернера рассматривается нами как непрерывность поддержки профессиональных навыков, однако это требование значимо только для 26 % опрошенных; 23 % отмечают его необязательным (сравните: ведь более 70 % ориентированы только на присмотр и уход); больше половины (51 %) полагают, что «это зависит от уровня образования». Эти результаты оказались неожиданными и требуют нового вектора исследования.

Отдельные субъекты Российской Федерации выплачивают семьям, дети которых при постановке на учет так и не были обеспечены местами в дошкольных учреждениях, фиксированные ежемесячные выплаты. Семьи

Омской, Кировской, Пермской и других областей, Прикамья, Урала и юга РФ получили право выбора: ждать очереди в детский сад или воспитывать ребенка дома (самостоятельно или приглашая гувернера), получая при этом от государства ежемесячную дотацию — 4–5 тыс. рублей. Ранее проведенный анализ решения проблем [2: с. 34–42] показал: поддержка гувернерской службы и ежемесячные выплаты обходятся регионам дешевле, чем введение в строй новых дошкольных учреждений (что не отменяет и не сокращает проектов по расширению сети дошкольных образовательных учреждений).

Современное общество в лице потребителя образовательных услуг пока не видит интеграции ответственности основных социальных институтов (государства и семьи) в воспитании будущего поколения граждан: 53 % родителей считают, что заработную плату гувернера должны обеспечивать только члены семьи; 36 % все же ориентированы разделить бремя оплаты с государством (в расчете 50/50); а 11 % считают, что ответственность за нереализованную доступность в сфере дошкольного образования должно нести только государство.

Слабая социальная защищенность гувернера проявилась в ответе на вопрос «Сколько гувернеров должно работать в семье с одним ребенком?»: 90 % родителей ответили — один; посменно два или три гувернера — отметили лишь по 1 % респондентов; для остальных (8 %) этот показатель оказался несущественным. Таким образом, гарантии основных прав гувернера остаются за рамками трудового законодательства (предоставление ежегодных оплачиваемых отпусков, оплата листа временной нетрудоспособности и др.).

Оплата труда гувернера по результатам последних исследований колеблется из расчета «от 75 тыс. рублей в месяц». Наш опрос был ориентирован на изучение рынка из расчета почасовой оплаты услуг. Результаты выявили не только суммарные, но и гендерные отличия в ответах работодателя: если оплата из расчета 100 руб. в час среди опрошенных мужчин и женщин практически не отличалась (5 % и 4 %), то оплата 150 руб. в час отличалась более чем в три раза (19 % мужчин; 6 % женщин). Одинаковое количество мужчин и женщин готовы оплачивать услуги гувернера из расчета 300 руб. в час (по 30 %). Оплачивать услуги гувернера свыше 300 руб. в час готовы 31 % женщин-работодателей и в три раза меньше (только 10 %) мужчин-работодателей.

Один из центральных вопросов — основные средства поиска гувернера: 51 % доверяют агентствам, 36 % — только проверенным сведениям, полученным «по знакомству», и около 13 % — индивидуальным предложениям в Интернете.

Недостаточный контроль за соблюдением лицензирования частной педагогической деятельности может привести к нежелательным последствиям. Это дает возможность осуществлять педагогический процесс людям, не только не имеющим специального педагогического образования, но и, как крайне опасный вариант, — лицам с психическими отклонениями, с преступным прошлым, с корыстными интересами и низкими моральными качествами, что

противоречит здравому смыслу. Такая система домашнего образования, слабо контролируемая со стороны государства, вступает в противоречие не только с интересами отдельных семей, но и с образовательной политикой государства и общества в целом.

Гувернерство как специфическая форма образовательной и наставнической деятельности отличается от ранее осуществляемой в России характером включения в образовательную государственную систему; спецификой соотношения воспитательного и обучающего компонента этой деятельности; возможностью его реализации в форме семейного образования для детей, нуждающихся в коррекции, одаренным; возможностью моделирования целенаправленной профессионально-педагогической подготовки специалистов. За последние 3–4 года современное гувернерство под влиянием объективных стимулов стало преобразовываться в гувернерскую службу.

Анализ опыта подготовки современного гувернера в негосударственном и государственном секторах позволяет отдать предпочтение последнему — государственной сертифицированной системе профильного педагогического образования, в которой успешно моделируется профиль подготовки модульным учебным планом с блоком специальных предметов психолого-медико-социально-педагогического цикла. Следовательно, необходимо разработать новую модель оказания семье интегрированных образовательных услуг в сфере домашнего образования.

Модель гувернерской службы может быть создана на разных уровнях системы образования: на базе дошкольной образовательной организации или школы как дополнительные платные услуги, где функции гувернера делегированы воспитателям и учителям начальной школы; в структуре среднего и высшего педагогического образования, где студенты, получая профильные знания, в ходе педагогической практики или договорных условий могут выступать как агенты социализации, реализующие модели молодежного предпринимательства в сфере образования.

Такая модель сотрудничества, как одна из форм социального партнерства, не только позволяет партнерам осознать «выгоду сторон», но и объединяет всех основных социальных субъектов межведомственным и внутриведомственным взаимодействием:

- государства, городских властей, родителей — как потенциальных работодателей;
- воспитателей дошкольных организаций, студентов и выпускников педколледжей и педвузов как работников образовательной сферы, осуществляющих гувернерскую деятельность;
- широкую сеть учреждений различного профиля (учреждения профессионального образования, учреждения здравоохранения, культуры, спорта и др.), бизнес-структуры, общественные фонды, религиозные организации — как структуры, осуществляющие поддержку и сопровождение гувернерской службы.

Каждое звено этой модели находит общие цели, интересы, мотивацию к осуществлению мониторинга взаимных потребностей, гибко реагируя на динамику современных социальных изменений и внося необходимые коррективы в деятельность друг друга. Важной предпосылкой реализации модели гувернерской службы становится проведение системного образовательного маркетинга, конечная цель которого состоит в согласовании взаимных позиций, определении ожидаемых результатов общей деятельности. Но выявить потребности в новых организационных формах социального партнерства недостаточно, требуется найти новые подходы к координации действий всех участников взаимодействия.

Такой координационный центр может успешно функционировать в структуре педагогических институтов и университетов. Модульная структура учебных планов учреждений высшего профессионального образования, осуществляющих повышение квалификации, подготовку, переподготовку кадров, ведущие научно-прикладные исследования в различных областях дошкольного образования (магистратура, аспирантура), способна успешно решить эту проблему. Профессиональное образование при поддержке бизнес-структур и координации финансовых потоков сможет быстро реагировать на запрос различных категорий семьи, выстраивая траекторию индивидуального развития ребенка через сотрудничество с учреждениями дополнительного образования.

Результаты приведенного маркетингового исследования позволили выявить проблемное поле сопровождения современной семьи:

1. Выстроить интеграцию домашнего или семейного воспитания на современном этапе можно, решая следующие задачи:

- необходимо научно обосновать и сертифицировать систему современного гувернерства в контексте общей системы воспитания и обучения детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста;
- следует разработать квалификационную характеристику и должностные обязанности педагога домашнего образования (няни, гувернера).

2. Создание государством или педагогическим сообществом центра сертификации услуг специалистов домашнего образования (нянь и гувернеров) позволит определить примерный стандарт оказываемых образовательных услуг; нормативы стоимости и систему контроля качества подготовки специалистов. Государственная сертификация услуг нянь и гувернеров необходима.

3. Прогнозируя развитие гувернерства как альтернативной формы дошкольного образования, заметим, что без государственной поддержки, нормативно-законодательной базы и финансового механизма частное предпринимательство в сфере дошкольного образования не сможет в полной мере успешно реализовывать ФГОС дошкольного образования.

4. Необходима подготовка домашнего педагога (воспитателя-гувернера) в государственной системе высшего педагогического образования (магистратура).

5. Осуществление контроля за деятельностью домашних педагогов, получающих лицензии (патент) на работу в семье, позволит в значительной степени контролировать качество домашнего образования.

6. Целесообразно разработать новую модель оказания семье образовательных услуг не в автономной, а в интегративной системе домашнего образования. Новая модель губернаторской службы, функционирующая на разных ступенях образования и контролируемая со стороны государственных структур, позволит обеспечить качество дошкольного и начального образования.

7. Адресная подготовка кадров в системе профильного педагогического образования составит достойную конкуренцию частным кадровым агентствам по подбору персонала и решит проблему диверсификации кадров. Качественно подготовленный специалист, профессиональные компетенции которого отвечают запросу различных категорий семей, будет востребован на рынке образовательных услуг, что позволит рассматривать губернаторскую службу еще и как агентство по трудоустройству.

8. Деятельность современного губернатора априори многопрофильна, следовательно, губернаторская служба способна на основе интегрированного подхода объединить интересы государства, общества и бизнеса. Социальные партнеры могут быть объединены в укрупненные группы: работодателей, работников и других организаций различных сфер деятельности, к числу которых мы относим профессиональные образовательные учреждения, осуществляющие подготовку кадров по социальному заказу, общественные организации, профессиональные сообщества.

9. Среди неотъемлемых условий успешного решения поставленных задач следует отметить необходимость обеспечения современной губернаторской службы многоканальным финансированием из различных источников; расширяя партнерство бизнеса, образования и науки, интегрировать учебную и профессионально-трудовую деятельность студентов.

Проведенное маркетинговое исследование дает нам основание говорить об определенной социально-педагогической нише современного губернатора. Деятельность губернаторских служб позволит увеличить охват детей услугами дошкольного образования; оказать родителям детей, не посещающих дошкольные организации, квалифицированную педагогическую помощь и поддержку; расширив сферу платных образовательных услуг, привлечь в образовательные учреждения дополнительные источники финансирования.

Таким образом, современное губернаторство и общественное (государственное) дошкольное образование, как сопровождающие семью, по целям не противоречат, а, являясь взаимодополняемыми, обогащают друг друга. Разработка механизмов внедрения интегративных подходов и моделей дошкольного образования позволит расширить объем качественных платных образовательных услуг на рынке труда и, как следствие, обеспечит равные стартовые возможности получения образования для детей из разных социальных групп и слоев населения.

Литература

1. Ганичева А.Н. Губернаторство в России: история и современность: монография. Saarbrücken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH S Co, 2011. 102 с.

2. *Ганичева А.Н.* Гувернерская служба как практика социального партнерства в образовании // Образование и семья: проблемы социального партнерства: мат-лы Междунар. научно-практ. конфер. (22–23 марта 2012 г.) / Под ред. И.А. Хоменко. СПб, 2012. С. 34–42.

3. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.

Literatura

1. *Ganicheva A.N.* Guvernerstvo v Rossii: istoriya i sovremennost': monografiya. Saarbrucken, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH S Co, 2011. 102 s.

2. *Ganicheva A.N.* Guvernerskaya sluzhba kak praktika social'nogo partnerstva v obrazovanii // Obrazovanie i sem'ya: problemy' social'nogo partnyorstva: mat-ly' Mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. (22–23 marta 2012 g.) / Pod red. I.A. Xomenko. SPb, 2012. S. 34–42.

3. *Кон И.С.* Rebenok i obshhestvo. M.: Akademiya, 2003. 336 s.

A.N. Ganicheva

Socio-Educational Niche of Modern Tutor in the Accompaniment of Family and Socialization of a Preschooler

Based on market research the author of the article reveals the problems of accompaniment of family, analyzes the possible ways of creating tutors' service and socialization of a preschooler, identifies the problem field of home education, determines social and pedagogical risks and niche of modern tutors' activity.

Keywords: niche of a modern tutor; socialization of a preschooler; socialization-individualization; support and accompaniment of the family; modern tutors' activity and social and pedagogical risk.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.И. Арапова

Выбор жизненного пути как объект философско-социологического анализа

В статье рассматривается актуальная проблема — выбор жизненного пути как объект философско-социологического анализа, обсуждение которой необходимо для выделения методологических ориентиров при анализе выбора человеком жизненного пути как социально-педагогического феномена. Анализируются философские подходы к жизни, выделяются сущностные характеристики выбора жизненного пути. Несомненна значимость проблемы выбора жизненного пути для воспитания современных школьников и формирования субъектной позиции старшеклассников, необходимой для осознанного и свободного выбора жизненного пути.

Ключевые слова: жизненный путь; выбор жизненного пути; свобода выбора; детерминированность выбора; образ жизни; ценности; субъект жизненного пути; субъект выбора.

Жизненный путь, являясь сложным и многосторонним объектом исследования, получил глубокое осмысление в философии и психологии; в настоящее время данная категория становится предметом анализа в социологической и педагогической науках. Особый интерес представляет жизненный путь как объект педагогического анализа, так как выбор жизненного пути — это ценностно-смысловая задача для выпускников школы. Чтобы оказать педагогическую поддержку в успешном выборе жизненного пути, необходимо осмыслить это явление с философской точки зрения и понять, какие характеристики жизненного пути и его выбора станут отправными при анализе выбора жизненного пути как социально-педагогического явления.

С неизбежностью возникает вопрос: когда человек начал осознавать существование проблемы выбора своего жизненного пути?

Ретроспективный анализ позволяет утверждать, что большой вклад в исследование проблемы жизненного пути внесли философы Античности, начиная с Сократа, впервые заявившего о свободе человека выстраивать собственную

жизнь, с прогрессивных идей Демокрита о жизни и судьбе, с идеи сознательного выбора Аристотеля, с тезиса Сенеки о том, что «благо не сама жизнь, а жизнь достойная». Но можно ли утверждать, что проблема выстраивания жизненного пути была актуальной уже в античной общественной жизни? По-видимому, нет, так как сословно-классовое деление, казалось бы, выведенное за пределы гражданского общества, в то же время создавало особые условия (прекрасное воспитание и образование, наличие средств для финансово стабильной жизни и досуга) для доминирования в политической жизни представителей аристократии, в то время как люди низшего сословия такой возможности не имели, а следовательно, проблема выбора жизненного пути не являлась для них актуальной.

В Средние века церковь задала жесткую регламентацию жизни общества и конкретного человека, что привело к утрате свободы как необходимого условия выбора жизненного пути. Аскетическая идеология Средневековья рассматривала мир и жизнь через призму греха, поэтому проблема осознания человеком собственной жизни не являлась актуальной, но в то же время появление университетов дало возможность научной мысли предпринимать попытки анализировать проблемы выбора человеком его жизненного пути.

Таким образом, общество, подчиняя жизнь человека жестким нормам и правилам, препятствовало выявлению человеческой индивидуальности и ее развитию, более того, такие проявления в жизни конкретного человека осуждались, а следовательно, большинство членов общества не осмысливало собственную жизнь с точки зрения права на ее индивидуальный и неповторимый вариант. В немалой степени развитие науки и университетов стало расширять сознание людей, побуждая их смотреть на себя с позиции непохожести на других людей и формируя у них потребность в индивидуальном самовыражении.

Можно утверждать, что предпосылки для осмысления человеком собственной жизни как индивидуального жизненного пути возникли на рубеже эпох Возрождения и Просвещения, когда человек осознал свою уникальность, непохожесть на другого, чему во многом способствовало развитие науки и образования. Это ключевые эпохи в истории европейской культуры, связанные с развитием научной, философской и общественной мысли, что, в итоге, способствовало развитию индивидуальности и свободомыслия. Уже на новом, по сравнению с древними греками, витке возникает проблема индивидуального образа жизни как ориентира в выстраивании жизненного пути. Философы Т. Мор, Т. Кампанелла, М. Монтень и др. обратились к проблеме выбора жизненного пути как одной из самых важных, особый акцент делая на образе жизни, достойной человека.

Мыслители эпохи Просвещения (Ф. Вольтер, К. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др.) считали, что разум — это способность к безостановочному движению познания; человек должен научиться использовать свой разум, анализировать и оценивать события, происходящие не только в его частной жизни, но и в жизни политической и социальной. В этой человеческой способности

философы усматривали основание для всех благотворных перемен в человеческой жизни.

Таким образом, можно утверждать, что стремление к внутреннему росту и реализации всех своих способностей превращает человека из биологического существа в человека, который имеет законное право на свободу и счастье, тем самым становясь способным осмысливать свою жизнь как индивидуальный путь. Социальный характер человека обусловлен прежде всего образом жизни, который принят в данном обществе.

Максимально приблизились к пониманию жизни как жизненного пути представители философии жизни (А. Бергсон, Г. Зиммель, Г. Риккерт, Х. Ортега-и-Гассет и др.), философии экзистенциализма (Н.А. Бердяев, А. Камю, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, М. Хайдеггер, Л.И. Шестов, К. Ясперс и др.); важные идеи привнесены современными отечественными философами М.М. Бахтиным, Л.Н. Коганом, И.С. Коном, М.К. Мамардашвили, Б.В. Марковым, А.Т. Москаленко, С.А. Ермаковым, В.Ф. Сержантовым, И.В. Сухановым, И.Т. Фроловым и др. В итоге жизненный путь личности понимается как непрерывный целостный процесс взаимодействия человека и общества, вектор которого направлен к выстраиванию личностью индивидуального варианта жизни. В самом обобщенном смысле сущность жизненного пути как социально-психологического явления отражена в определении, предложенном Л.Н. Коганом: «Жизненный путь — это детерминированный обществом и свободным выбором человека процесс поэтапного присвоения им (адекватного или неадекватного) общественных связей и отношений, ведущих к его развитию или деградации, к действительной или мнимой самореализации» [2: с. 102].

В этом подходе можно выделить следующие важные акценты: жизненный путь — это процесс поэтапного присвоения общественных связей и отношений; это единство социальной детерминированности и свободы выбора; это способ самореализации. Остановимся на них более детально.

Во-первых, поэтапное присвоение общественных связей и отношений можно проследживать, учитывая, что жизненный путь человека не есть неуклонное восхождение от низшего к высшему, от простого к сложному, а сложный процесс сочетания относительно стабильных и кризисных периодов. Философское понимание кризиса тесно соотносится со скачком как стадией разрешения обострившихся до максимума противоречий. Скачок — форма перехода к новому качеству, образующая непрерывную цепь, связывающую старые и новые качества; конфликт выступает последней ступенью противоречия. Любой кризис конфликтогенен.

Еще Гегель показал, что опыт кризиса и страданий, духовных противоречий совершенно необходим для жизни духа познания: «Это внешнее несчастье должно стать страданием человека в самом себе, он должен понять, что его несчастье есть несчастье его природы, что он в самом себе является разделившимся и разъединившимся. Страдание — лишь одна из составляющих кризиса и опыта, которое в качестве момента заключается в процессе духовного формирования и развития». Гегель также отмечал, что «у обычной жизни исчезают внутренние опоры, как только меняются кулисы» [2].

Причиной духовного кризиса является совокупность экономических, социальных и политических причин, глубоко изменившая повседневный способ жизни, его ритм, его знакомые кулисы. В результате взрыва противоречий, существовавших донныне в скрытой, латентной форме, в нашей социокультурной среде происходят резкие изменения конкретной повседневной ситуации, под влиянием которых начинаются процессы дезинтеграции ценностных систем личности.

Как полагают современные философы (А. Камю, Ж.-П. Сартр, И. Стефанов, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), технократическое общество способствует моральной девальвации личности, ее духовному кризису, самая существенная черта которого состоит в превращении потенциальной возможности падения человека в актуальную, в возможности потери его индивидуальности и неповторимости. Когда человеку больше не на что опереться в его обычном образе жизни и пока он не обнаружил новые идеалы, на которые он мог бы опереться, существует внутренняя потребность к компромиссу или, говоря словами Э. Фромма, к «бегству от свободы». Именно кризисные периоды жизненного пути, особенно на пересечении с возрастными кризисами, являются переломными моментами выбора жизненного пути и пересмотра прежних выборов. Они опасны (вплоть до суицида и суицидальных попыток), если человек не обеспечен способами конструктивного выхода из кризиса.

Во-вторых, в результате поэтапного присвоения общественных связей и отношений у человека формируется образ жизни как жизнеформирующий фактор, который задает в сознании человека эталон — идеальную модель взрослой жизни. Образ жизни как философско-этическая категория получила неоднозначное рассмотрение у различных исследователей: это способ жизнедеятельности субъекта, выбираемый им на основе сложившейся в определенных объективных условиях системы ценностей (Л.П. Буева, А.И. Титаренко и др.); устойчивый способ воспроизведения и удовлетворения социальных потребностей (А.Г. Здравомыслов и др.); совокупность различных форм повседневного поведения людей и группы (Л.А. Гордон, Э.В. Клонов и др.); типичные формы жизнедеятельности людей, условия их труда и быта, характер человеческих взаимодействий (Г. Глезерман и др.); определенный тип самоутверждения, самореализации в обществе отдельной личности, социальной группы, класса (А.И. Бутенко и др.); совокупность способов и форм жизнедеятельности, присущая той или иной личности (Е.С. Рапацевич и др.).

Пристального внимания заслуживает проблема ценностей как социального ориентира в выстраивании образа жизни. В социологии ценностная проблематика заняла свою нишу благодаря классическим работам М. Вебера, Э. Дюркгейма, Ф. Знанецкого, Т. Парсонса, У. Томаса, В.А. Ядова и др. Ценности, присвоенные личностью, решающим образом влияют на выбор жизненного пути в условиях новой нормативно-ценностной структуры общества. Выделенные отечественными философами базовые ценности (Г.Д. Бандзеладзе, О.Г. Дробницкий,

А.Г. Здравомыслов, А.И. Титаренко, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов и др.), где человек — наивысшая ценность, характеризуются системообразующим качеством в иерархии персональных ценностей.

Учитывая разные подходы к философско-социологическому рассмотрению категории «ценности», особое внимание необходимо уделить определению, предложенному отечественным философом и социологом В.П. Тугариновым в работе «О ценностях жизни и культуры»: «Ценности — это любые материальные или идеальные явления, ради получения, сохранения и обладания которыми индивид, социальная группа, общество прилагают усилия, то есть ценности — это то, ради чего люди живут и что ценят» [8].

Существует следующая классификация социальных ценностей:

1. Базовые ценности, которые составляют фундамент ценностного сознания и поведения личности.

2. Терминальные (или целевые), которые выражают важнейшие цели, идеалы, смысл жизни. К ним относятся жизнь, семья, свобода, безопасность, образование, материальное благополучие и др.

3. Инструментальные ценности — нормы и средства, качества людей, позволяющие им достигать конкретных целей (историческая память, преданность делу, вера в Бога и т. д.).

Согласно Н.И. Лапину, базовые ценности составляют основание ценностного сознания людей и подспудно влияют на их поступки в различных сферах жизнедеятельности. Они формируются в юношеском возрасте и являются стабильными на протяжении практически всей жизни. Однако кризисы, серьезные перемены в жизни человека могут повлиять, «пошатнуть» эту достаточно устойчивую систему, затронуть не только состав, но и структуру ценностей, т. е. иерархические соотношения между ними в индивидуальном, групповом и общественном сознании: одни ценности становятся более значимыми, а другие получают низкий статус или ранг. Следствием этого выступает изменение социокультурного смысла тех или иных ценностей для индивидов и других социальных субъектов [5].

Таким образом, жизненный путь как процесс поэтапного присвоения общественных связей и отношений необходимо рассматривать:

- на разных возрастных этапах;
- в сочетании относительно стабильных и кризисных периодов;
- с точки зрения сформированности образа жизни как эталона взрослой жизни, где ценности являются социальным ориентиром.

Обратимся к особо важному для нашего исследования положению о единстве социальной детерминированности и свободы выбора. Это единство — одно из самых противоречивых в философии и социологии.

В зарубежной и отечественной философии присутствует понимание человека в противоречивом единстве: человек — продукт обстоятельств, и он же создатель обстоятельств: выбор совершается из тех условий, которые

заданы человеку, и тех, которые он сам выстраивает, преобразуя жизненные обстоятельства (М.М. Бахтин, А. Бергсон, Г. Зиммель, Е.В. Кармазина, Л.Н. Коган, Д.А. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, К. Маркс, Ф. Ницше, Г. Риккерт, Х. Ортега-и-Гассет и др.).

Представители классического экзистенциализма С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс утверждают, что на определенной стадии жизни человек переходит от созерцательно-чувственного способа бытия, когда все в нем детерминировано внешними факторами и когда он сам себе не принадлежит, к осознанию самого себя. Этот переход осуществляется в форме выбора и приводит к такому существованию, которое полностью определяется «внутренним Я» и ничем больше. Экзистенциализм отвергает многофакторную концепцию человека как существа, «частично» детерминированного. По мнению Ж.-П. Сартра, свобода в поисках самого себя, в выборе собственной идентичности целостна, «тотальна». Она неотрывна от ответственности: «Человек, будучи осужденным на то, чтобы быть свободным, несет на собственных плечах тяжесть всего мира: он ответственен за мир и за самого себя, и это способ его бытия» [7].

Экзистенциальному взгляду на свободу созвучна идея самотрансценденции человека (И. Кант, Ф. Ницше, В. Франкл, А. Маслоу и др.) — преодоления себя как фактической данности, прорыва в сферу возможного. Ф. Ницше первым противопоставил негативной характеристике «свободы от» позитивную характеристику «свободы для». Преодолевая себя, человек обретает внутреннюю свободу, которая позволяет ему занимать активную преобразующую позицию по отношению к обстоятельствам жизни, и становится основанием для выстраивания жизненного пути.

Методологическая позиция современного отечественного философа Е.В. Кармазиной представляет собой попытку сменить парадигму противопоставления: субъектности и объектности: «Субъектные и объектные начала образуют противоречивое единство, которое прослеживается во всех ключевых аспектах и направлениях философствования о человеке... Нарушение меры продуцирует патологию идентичности и утрату возможности свободы. Это либо “слияние”, “растворение” Я в обстоятельствах, либо самозамыкание, изоляция, аутизм и нарциссизм, “рабство у себя самого” (Н. Бердяев)» [3].

Итак, проблема свободы в философии всегда сопряжена с выбором, что отражается в устойчивом словосочетании: «свобода выбора». Право человека на свободу свидетельствует о кардинальных изменениях социальных отношений в направлении демократизации и гуманизации. Свобода человека — это важнейшая планетарная проблема современности. В конечном итоге любой человек имеет право на внутреннюю свободу. Именно свобода является необходимым условием выстраивания жизненного пути человека. Ложное понимание свободы как анархии и вседозволенности приводит к искаженным вариантам выбора жизненного пути вплоть до преступности и уничтожения человеческой жизни.

Проанализируем жизненный путь с позиции самореализации. Л.Н. Коган рассматривает самореализацию как «осознанный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности, ее многообразной социальной действительности» [4]. Сущностные силы включают: способности к выполнению определенного вида социальной деятельности; потребности, которые всегда социальны и формируются в ходе человеческой практики; чувства, имеющие социальный характер.

В зарубежной и отечественной философии сложилась определенная традиция рассмотрения самореализации как духовно-практической деятельности, направленной на раскрытие сущности человека, его потенциала, поиска им смысла жизни (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, М.К. Мамардашвили, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев, С.Л. Франк, В. Франкл, Э. Фромм и др).

Самореализация человека в понимании Ф. Ницше — это движение к идеалу, авторство самого себя. По мнению Г. Гегеля, внутренняя, «своя» цель, которую преследует человек, осуществляя некие высшие цели, и от выполнения которых он получает удовлетворение, и есть самореализация личности. Однако в его понимании самореализация — это реализация идеи, духа. И. Кант обратил внимание на необходимый баланс индивидуального самосовершенства и альтруизма: «Целью человеческого существования является как собственное совершенство, так и благополучие окружающих, ибо поиск одного лишь “личного счастья” приводит к эгоцентризму, тогда как постоянное стремление к “совершенствованию других” не приносит ничего, кроме неудовлетворенности».

К. Марксом заложена логика понимания «собственного осуществления» человека как результата практического изменения мира, «сама наука о человеке есть продукт практического самоосуществления человека». В диалектико-материалистической литературе самоосуществление человека как синоним самореализации рассматривалось не столько как индивидуализированный, сколько как социальный феномен.

В современном научном знании философско-методологические аспекты процесса самореализации представлены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Антроповой, Н.А. Батищева, Л.П. Буевой, Л.Н. Когана, В.И. Муляр, М.Н. Недашковской, Л.В. Сохань, А.В. Шинкина и др.

Рассматривая самореализацию личности в социальном аспекте, А.В. Шинкин выделяет нормативный и поисковый характеры самореализации. Нормативный — это деятельность по образцу, достижению целей, намеченных не самой личностью. При нем человек «отделяет размышления от практики, целеполагание от реализации». Поисковый характер отличается поиском личностью ценности и смысла своего бытия. «Человек должен принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только он сам, собственными силами может придать смысл своей жизни» [6].

Таким образом, самореализация — это осознанная, целенаправленная, свободная реализация способностей и возможностей личности, это действия не по воле обстоятельств, а в соответствии с осознанным выбором человека.

В философской науке самореализация личности рассматривается как цель, результат, процесс и форма самовыражения человека.

Понимание жизненного пути, заложенное М.М. Бахтиным, который связывает осмысление жизненного пути с поступком, задает традиции философского понимания жизни как «сплошного поступления», как выбора в каждый момент времени [1]. С одной стороны, вся жизнь в его понимании — это поступок, а с другой, она складывается из череды поступков. Человек должен нести ответственность за каждый свой поступок, за каждый выбор, а в итоге, за свою жизнь. Но современный человек, по мнению М.М. Бахтина, переживает кризис поступка, так как он поступает уверенно лишь тогда, когда делает это не от себя; то, что Э. Фромм назвал «бегством от свободы».

Итак, выделим ряд узловых, на наш взгляд, аспектов проблемы жизненного пути в философско-социологическом рассмотрении:

Жизненный путь как процесс поэтапного присвоения общественных связей и отношений, во-первых, прослеживается на разных возрастных ступенях развития человека; в детстве и в юношеском возрасте закладываются основы личностно значимых отношений; во-вторых, жизненный путь — постоянное чередование относительно стабильных и кризисных периодов: кризиса возраста и кризиса жизни, которые являются переломными этапами, свидетельствующими о личностном развитии. Эти характеристики жизненного пути позволяют выделить такие его качества, как целостность, системность, динамичность.

Образ жизни как эталон взрослой жизни является ценностно-смысловым социальным ориентиром.

Как единство социальной детерминированности и свободы выбора жизненный путь характеризуется правом человека на внутреннюю свободу. Именно свобода является необходимым условием выстраивания жизненного пути человека соответственно структуре индивидуальных ценностей.

Как процесс самореализации жизненный путь — это осознанная, целенаправленная, свободная реализация способностей и возможностей личности, это действия не по воле обстоятельств, а в соответствии с осознанным выбором человека.

Жизненный путь — сложное социальное явление, определяющееся уровнем субъектности человека: наличием ценностей, цели и внутренней свободы как необходимого условия выстраивания жизненных обстоятельств. Его выбор конституирует активно-деятельностный аспект жизни и представляет собой сложную иерархическую систему, характеризующуюся целостностью, системностью, динамичностью, субъектностью, континуальностью и контекстуальностью.

Таким образом, философское осмысление проблемы выбора жизненного пути позволяет выделить следующие основные идеи, необходимые для понимания этого многомерного социального явления:

1. Субъектность выбора. Понятия «субъект» и идея субъектности являются концептуальными для понимания механизма выбора: выбор — осознанный свободный поступок, за который человек берет ответственность. В выборе с точки зрения субъектности интегрированно представлены три главных принципа: самодетерминации (*causa sui*), самотождества (проблема «собирающих начал» самосознания и развитой индивидуальности) и самореализации (деятельности, целедостижения) [3].

2. Системная детерминация выбора — это единство внешнего и внутреннего выборов, выбор сначала совершается внутри; внутренний выбор определяется внутренней активностью, внутренним движением к выбору; характер внешнего выбора напрямую определяется внутренним выбором. Готовность к выбору формируется на всех возрастных ступенях, начиная с детства.

3. Аксиологическая константа выбора: выбор определяется ценностными предпочтениями личности, ее ценностно-смысловой направленностью. Ценностно-смысловые ориентиры, заложенные в образе жизни, влияют на стратегию выбора. Интериоризация ценностей делает выбор свободным актом, не зависимым от внешних обстоятельств.

4. Контекстуальность выбора (отношение к обстоятельствам): преодолевая зависимость от внешних обстоятельств, человек становится субъектом выбора жизненного пути. Выбор совершается всегда из тех условий, которые заданы человеку, и тех, которые он сам выстраивает, преобразуя жизненные обстоятельства. Отказ от выбора — это тоже выбор.

5. Альтернативность выбора: выбор может быть ситуативным и многоситуационным в случае сложных жизненных явлений; он всегда определяется множеством вариантов, сопоставлением выборов и их субъективной оценкой, принятием решения и выбором конкретного варианта.

6. Процессуальность выбора: выбор — это всегда многосторонний процесс: процесс смыслообразования; процесс самореализации (самоопределения); процесс целедостижения; процесс интериоризации ценностей.

7. Континуальность выбора — выбор постоянно присутствует в течение всего времени жизни человека, связывая его прошлое, настоящее и будущее.

8. Иерархическая структура выбора имплицитно включает в себя ряд аспектов: то, из чего осуществляется выбор, тот, кто выбирает, сам акт выбора и ожидаемый результат.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы творчества Достоевского. Киев: Next, 1994. 509 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2 т. / Сост. А.В. Гулыга. Т. II. М.: Мысль, 1970, 1971. 630 с. (Серия «Философское наследие».)

3. Кармазина Е.В. Свобода в субъект-объектной парадигме: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Новосибирск, 2012. 48 с.
4. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М.: Мысль, 1984. 112 с.
5. Лапин Н.И. Социальные ценности и реформы в кризисной России // Социологические исследования. 1993. № 9. С. 17–28.
6. Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. Вып. 4. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2000. 252 с.
7. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. М.: Республика, 2000. 195 с.
8. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. Л.: ЛГУ, 1960. 156 с.

Literatura

1. Baxtin M.M. Problemy' tvorchestva Dostoevskogo. Kiev: Next, 1994. 509 s.
2. Gegel G.W. F. Raboty' razny'x let: v 2 t / Sost. A.V. Guly'ga. T. II. M.: My'sl', 1970, 1971. 630 s. (Seriya «Filosofskoe nasledie».)
3. Karmazina E.V. Svoboda v sub'ekt-ob'ektnoj paradigme: avtoref. dis. ... d-ra filios. nauk. Novosibirsk, 2012. 48 s.
4. Kogan L.N. Cel' i smy'sl zhizni cheloveka. M.: My'sl', 1984. 112 s.
5. Lapin N.I. Social'ny'e cennosti i reformy' v krizisnoj Rossii // Sociologicheskie issledovaniya. 1993. № 9. S. 17–28.
6. Psixologicheskie problemy' samorealizacii lichnosti / Pod red. E.F. Ry'balko, L.A. Korosty'lyovoj. Vy'p. 4. SPb.: Izd-vo SPb. un-ta, 2000. 252 s.
7. Sartr Zh.-P. By'tie i nichto. Opy't fenomenologicheskoy ontologii. M.: Respublika, 2000. 195 s.
8. Tugarinov V.P. O cennostyax zhizni i kul'tury'. L.: LGU, 1960. 156 s.

P.I. Arapova

Choice of Life Path as an Object of Philosophical and Sociological Analysis

The article considers the topical problem — choice of life path as an object of philosophical and sociological analysis, the examination of which is necessary for the pointing out of methodological guiding lines in the analysis of choices of life path by a person as a socio-pedagogical phenomenon. The author analyzes the philosophical approaches to life, points out the essential characteristics of the choice of life path. The importance of the problem of choice of life path is undoubted for the education of modern students and the formation of a subject's position of seniors, that is necessary for conscious and free choice of life path.

Keywords: life path; choice of life path; freedom of choice; determinacy of choice; way of life; values; the subject of life path; the subject of choice.

Ю.А. Шулекина

Технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку

В настоящей статье рассматривается вопрос создания учебника по русскому языку, учитывающего особые образовательные потребности первоклассников с трудностями речевого и когнитивного развития. В связи с этим приводятся специальные образовательные технологии и приемы эффективного обучения таких первоклассников самостоятельной работе с учебником. Целью настоящей статьи является анализ специальных технологий обучения современных первоклассников самостоятельной работе с современным учебником по русскому языку.

Ключевые слова: учебник по русскому языку; особые образовательные потребности; поликодовый текст; специальные образовательные технологии.

В современном школьном образовании вопросы значимости учебника как источника программных знаний, а также выбора средств для обучения младших школьников русскому языку стоят крайне остро. За последние годы исследователями отмечается резкое падение интереса разных категорий учащихся к учебнику как учебной книге, неумение самостоятельно работать с книжным учебником (понимать тексты, проводить селекцию информации, маршрутировать по учебнику и т. д.), обесценивание учебника как информационного ресурса (Ю.Е. Вятлева, 2009, 2015; О.Е. Грибова, 2012; О.Л. Кабачек, 2014; Е.С. Романичева, 2014; В.С. Собкин, 2014; В.П. Чудинова, 2005, 2011; Ю.А. Шулекина, 2013, 2014, 2015). Тем не менее книжный учебник остается полноценным отражением учебного предмета «русский язык» для начальной школы, соответствующего Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования и призван не просто ориентировать учащегося в программе предмета, но и помогать учиться.

Изначально учебник проектируется как информационный дискурс; в нем гармонично сочетаются различные типы текстов (сплошные и несплошные),

создающие единое информационное пространство учебной книги. Насыщенный картинками, схемами, таблицами, он создан привлекать внимание детей, а содержание в нем различных информирующих, тренировочных и контролируемых текстов — комплексно формировать у них необходимые компетенции. Кроме того, учебник для первоклассника — первая серьезная книга для обучения, в рамках работы с которой закрепляются паттерны и алгоритмы интеллектуальной обработки информации в новой для него ведущей деятельности — учебной.

В норме чтение, как и любая интегративная деятельность, задействует все уровни человеческой активности — психофизиологический (механизмы работы мозга), психологический (механизмы реализации чтения как деятельности), социальный (значимость чтения в образовательной среде). Нормальное развитие при этом характеризуется разверткой закономерностей, опосредованных полноценной (правильной) интеграцией мозговых алгоритмов.

В настоящее время подходы к определению статуса учебника как текста пересматриваются сквозь призму междисциплинарных исследований. Рассматривая материал учебника в качестве свертки [9] или глобального поликода [10], можно противопоставить его тексту в традиционном понимании. Изначально учебник не предназначен для чтения в удовольствие или досугового чтения, что характерно для художественной литературы и составляющих ее линейных текстов. Чтение учебника можно назвать «справочным чтением»: во время работы с учебником ребенок обращается по мере надобности к различным его фрагментам, что исключает традиционную модель последовательного целостного чтения (Фрумкин К.Г, 2010). Таким образом, чтение учебника приобретает своеобразную разорванность, «клиповость», обеспечиваемые специфической интеграцией внимания и мышления в ходе поисково-исследовательской учебной деятельности школьников. Данный факт свидетельствует о необходимости внедрения в учебный процесс специальных технологий «чтения» учебника, отличающихся от технологий традиционного чтения линейного текста. Подобная попытка уже предпринята группой авторов в соответствии с психолого-дидактическим подходом [1].

Существует еще одна, пожалуй, наиболее проблемная сторона обсуждаемого вопроса. Речь идет об актуальных для России образовательных условиях, в которых контингент первоклассников общеобразовательных школ составляют очень разные категории детей — среди них есть учащиеся с проблемами речевого и когнитивного развития. Особые образовательные потребности таких детей обуславливают зависимость качества образования от их индивидуальных возможностей (перцептивных, когнитивных, речевых и т. д.). В целом это значит, что готовность к обучению разного уровня и связанная с ней вариативность усвоения учебного материала исключает единый образовательный стандарт как показатель одинаковой обучаемости в популяции учащихся одного возраста.

Сейчас первоклассник с проблемами речевого и когнитивного развития вынужден начинать учиться в среде, где чтению как средству процесса обучения

отводится чуть ли не первое место. Кроме того, учебники по русскому языку для первых классов разработаны с расчетом на сформированные читательские умения детей. Как показывают исследования (С.М. Валявко, 2013; А.А. Гостар, 2008; О.А. Науменко, 2000; Ю.А. Шулекина, 2008), подавляющее большинство первоклассников с проблемами речевого и когнитивного развития не готовы усваивать программу, самостоятельно читая учебник или работая с инструкциями в дидактических тетрадах. Указанная неготовность вызвана как минимум тремя причинами [8]: первая связана с самим учебником, вторая — с учащимися, третья — с отношением учащихся к учебнику.

Рассмотрим эти причины. Трудности детей, связанные с *дидактической организацией учебного материала* в учебнике (сложная навигация по странице, слабое дифференцирование материала, бессистемное расположение образцов выполнения учебных заданий, отсутствие унифицированных требований к оформлению знаковой информации и т. д.), отражают традиционный подход авторов учебника к реализации в нем технологий учебного чтения, что подтверждается его развернутым лингвистическим оформлением (несоблюдением онтогенетического принципа в распределении языкового материала, наличием сложных синтаксических конструкций — «не для самостоятельного чтения», наличием слов-терминов в инструкциях и дидактических заданиях, наличием непонятных формулировок, нарушением стилистических норм и т. д.). Поликодовый текст предполагает сжатие учебной информации до схемы, подчиняющейся четкому алгоритму, с необходимым и достаточным объемом языковых конструкций.

Трудности, обусловленные *особыми образовательными потребностями первоклассников*, выражаются в том, что сами дети не готовы к чтению учебника — у них не сформирована общая психофизиологическая база для формирования читательских умений, что препятствует адекватному маршрутированию по основным разделам учебника. Значит, носитель учебной информации — учебник — должен быть адаптирован к возможностям и потребностям современного школьника. Именно поэтому все больше исследователей в области педагогики и психологии чтения младших школьников (Н.А. Борисенко, 2012; Л.В. Мазурина, 2011; К.Г. Фрумкин, 2010; Ю.А. Шулекина, 2014) становятся сторонниками биоадекватных учебников, в которых учебный материал организуется как система ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. Такие учебники являются одновременно источником знания и алгоритмом учебно-читательской деятельности. Их целью является организация личного опыта ребенка в соответствии с физиологически необходимыми этапами восприятия и переработки информации.

Велика значимость и такого фактора, как *отношение учащегося к учебнику*. Здесь обнаруживаются мотивы, предпочтения, ценностные ориентации, учебные притязания первоклассников, что, несомненно, важно для определения того, какое место учебник занимает в жизни ребенка. Поскольку работа с учебником — неизолированная деятельность, она естественным образом сочетается с разными

сторонами жизни маленького школьника; факторами успешных социокультурных и учебно-развивающих интеграций в данном случае выступают наличие в учебнике актуальной для ребенка информации, гендерная и возрастная адресация к учащемуся, полезность учебника в его повседневной жизни.

Вышеизложенное лишний раз подчеркивает, что современный учебник по русскому языку не учитывает особые образовательные потребности разных категорий учащихся, что делает его недоступным для освоения ими образовательной программы по русскому языку. Чтобы учебник стал интересным и полезным, желательно соблюдать следующие условия:

1. Учебник должен учитывать и задействовать разные модальности восприятия заложенной в нем информации.

2. В учебнике хорошо использовать картиночный и иной невербальный материал в качестве поликода, где паралингвистические средства являются самостоятельными носителями информации и/или вносят дополнительные оттенки в содержание учебного материала.

3. Учебник должен иметь такое внутритекстовое дифференцирование (рациональное шрифтовое, цветовое, композиционное маркирование), которое оптимизировало бы самостоятельную работу ребенка с учебником «один на один».

4. Учебник должен содержать четкий, понятный и регулярный рубрикатор (например, словарь, или правило, или самопроверка).

5. Материал учебника надо выстраивать по принципу перехода от преимущественно поликодовых микротекстов для начального чтения (изотексты, комиксы) к преимущественно монокодовым микро- и макротекстам для самостоятельного осмысленного беглого чтения.

6. В учебнике должна быть гармоничная сочетаемость информирующих микротекстов, обеспечивающая маршрутирование познавательной деятельности учащегося.

7. Желательно, чтобы в учебнике содержались тексты с преимущественно фактологической информацией.

8. Учебник должен отражать системность языка (звук – слово – словосочетание – предложение – текст) как в распределении основных разделов учебника, так и в формулировках заданий.

9. Хорошо, если учебник имеет эквивалент на электронном носителе. Для некоторых групп учащихся с особыми образовательными потребностями (например, учащиеся с детским церебральным параличом) это, пожалуй, единственный способ продуктивно работать с учебником в урочное и внеурочное время.

Специальные технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку разрабатываются на платформе фундаментальных психологических и психолингвистических исследований (П.К. Анохин, 1969; Н.И. Жинкин, 1982; В.П. Зинченко, 1973; А.А. Леонтьев, 1969, 2007; А.В. Семенович, 2002; Ю.В. Урываев, 1996, 2013; Д.Б. Эльконин, 1974). Этапы указанной подготовки первоклассников соответствуют научным представлениям о системогенезе

речи, структуре речемыслительной деятельности, формировании базовых учебных действий.

Первый этап — развитие у детей ориентировочных умений при работе с учебником. Примерами заданий могут служить следующие:

Задание 1. Научить ребенка различать языковой и картиночный материал на странице учебника.

Инструкции: «Возьми карандаш. Обведи все картинки на странице. Покажи слова. Что надо прочитать?»

Задание 2. Научить ребенка находить и выделять инструктивные и дидактические задания на странице, различать вспомогательные микротексты учебника и информирующие/тренировочные тексты для изучения.

Инструкции: «Найди на странице задания. Нажимай на них пальчиком. Посчитай, сколько заданий надо сделать».

Задание 3. Научить ребенка находить и различать условно-знаковые обозначения, сопровождающие инструктивные и дидактические задания в учебнике.

Инструкции: «Посмотри на страницу. Найди маленькую картинку в кружке. Что это такое? Для чего нужна эта картинка? Поставь пальчик на эту картинку. Что ты прочитаешь после картинка? Чем отличается эта картинка от самого задания? Узнай и запомни ее значение».

Задание 4. Сориентировать ребенка на странице в плоскости «верх-низ»:

Инструкции: «Посмотри на страницу. Покажи и прочитай задания наверху страницы. Продвигайся вниз и называй остальные задания. Какое задание ты прочитал в самом низу страницы?».

Задание 5. Сориентировать ребенка во взаиморасположении страниц учебника в плоскости «перед-после»:

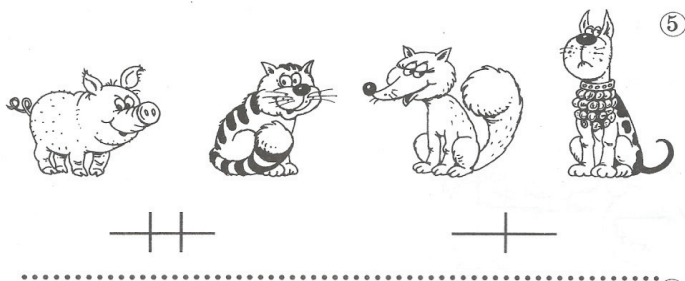
Инструкции: «Посмотри на страницу. Найди ее номер. Какая страничка перед ней? Назови ее номер. Вернись на предыдущую страницу. Какая страничка после нее? Назови ее номер».

Второй этап — знакомство первоклассников с разными презентациями учебной информации, представленными в виде сплошных (линейных) и несплошных текстов. Примерами заданий могут служить следующие:

Задание 1. Научить ребенка находить разные типы текстов на странице учебника.

Инструкции: «Найди таблицу. Покажи схему».

Задание 2. Научить ребенка соотносить несплошные тексты с темой раздела или параграфа.



Инструкции: «Посмотри на задание. Что надо сделать? Как ты догадался? Вспомни тему урока».

Задание 3. Научить ребенка озвучивать и формулировать имманентную информацию несплошных текстов учебника, формировать навык речевого контроля.

Инструкции: «О чем ты узнал из схемы? Расскажи, как надо выполнять это задание».

Третий этап — развитие навыков языкового и текстового анализа материала учебника. Приемы и последовательность специального обучения представлены в [7].

В заключение необходимо подчеркнуть важность модернизации текста школьного учебника в направлении его приближения к потребностям учеников. Он, несомненно, должен всесторонне адресоваться к современному школьнику, быть доступным прежде всего по содержательным, ментальным, презентативным, лексико-синтаксическим параметрам. И пусть современный учебник разнообразен по формам презентации информации, он не должен терять логику изложения материала, благодаря которой любой ребенок на своем уровне извлекает знание из текста. Это значит, что при работе с учебником *«познание школьников должно организовываться и развиваться в соответствии с общечеловеческими законами познания (когнитивной деятельности), когда новые знания добываются и интериоризируются в процессе столкновения с неизвестным и преобразования неизвестного в известное путем анализа, умозаключения, практического применения»* [5: с. 91].

Следует также отметить, что интеллектуально-речевая культура современных детей должна формироваться конгруэнтно технологическому прогрессу. «Знакомство младших школьников с различными вариантами текстов (изотекст, аудиовизуальный текст, видеотекст, электронный текст и т. д.) позволит значительно приблизить их к пониманию того, что теоретическая информация может быть представлена в разных кодах, расшифровке которых способствует школьное обучение» [8: с. 35]. Однако восприятие и эффективное понимание детьми разных вариантов текстов должно быть системно подготовлено как на начальных этапах школьного обучения, так и задолго до него, в течение дошкольного периода детства. В этом, на наш взгляд, заключается преемственное сопровождение ребенка (особенно с проблемами речевого и когнитивного развития) на этапе детский сад – школа специалистами широкого профиля.

Важной проблемой на сегодняшний день остается неразработанность критериев доступности базового учебника по русскому языку для всех категорий учащихся общеобразовательной школы в системе инклюзивного образования.

Литература

1. Борисенко Н.А. Чтение учебника как психолого-дидактическая проблема // Доклады научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 4–6. М.: Канон+, 2012. С. 160–164.

2. *Вятлева Ю.Е.* Воспоминания о научно-исследовательской деятельности по изучению проблемы анализа речевой и учебной деятельности младших школьников с нарушениями речи под руководством Г.В. Чиркиной // Мир специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах / Под ред. Ю.Е. Вятлевой. Вып. 3. М.: Логомаг, 2015. С. 9–14.
3. *Гостар А.А.* Особенности использования знаково-символических средств дошкольниками с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2008. 25 с.
4. *Науменко О.А.* Формирование основ знаково-символической деятельности старших дошкольников с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2000. 19 с.
5. *Рябухина Е.А.* Логика компетентностного подхода как основа моделирования процесса обучения русскому языку в школе // Вестник МГПУ. 2012. № 4 (22). С. 91.
6. *Фрумкин К.Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста // URL: <http://www.topos.ru/article/7371>
7. *Шулекина Ю.А.* Как помочь детям с ОНР лучше понимать текст // URL: http://logonetwork.ru/materials/stati-o-logo/stati-o-logo_4581.html
8. *Шулекина Ю.А.* Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки. Педагогика, психология, медицина. Вып. 2 (12). 2014. С. 32–42.
9. *Шулекина Ю.А.* Текст современного школьного учебника // Педагогическое образование и наука, 2014. №3. С. 32–34.
10. *Шулекина Ю.А., Хидирова Н.О.* Поликодовые тексты в современных логопедических технологиях обучения детей связной речи // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: материалы город. межрегион. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т. 1. М.: МГПУ, 2014. С. 193–197.

Literatura

1. *Borisenko N.A.* Chtenie uchebnika kak psixologo-didakticheskaya problema // Doklady' nauchnogo soveta po problemam chteniya RAO. Vy'p. 4–6. М.: Kanon+, 2012. S. 160–164.
2. *Vyatleva Yu.E.* Vospominaniya o nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti po izucheniyu problemy' analiza rechevoj i uchebnoj deyatel'nosti mladshix shkol'nikov s narusheniyami rechi pod rukovodstvom G.V. Chirkinoj // Mir special'noj pedagogiki i psixologii. Nauchno-prakticheskij al'manax / Pod red. Yu.E. Vyatlevoj. Vy'p. 3. М.: Logomag, 2015. S. 9–14.
3. *Gostar A.A.* Osobennosti ispol'zovaniya znakovo-simvolicheskix sredstv doshkol'nikami s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Irkutsk, 2008. 25 s.
4. *Naumenko O.A.* Formirovanie osnov znakovo-simvolicheskoy deyatel'nosti starshix doshkol'nikov s nedorazvitiem rechi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Minsk, 2000. 19 s.
5. *Ryabuxina E.A.* Logika kompetentnostnogo podxoda kak osnova modelirovaniya processa obucheniya russkomu yazyku v shkole // Vestnik MGPU. 2012. № 4 (22). S. 91.
6. *Frumkin K.G.* Klipovoe my'shlenie i sud'ba linejnogo teksta // URL: <http://www.topos.ru/article/7371>
7. *Shulekina Yu.A.* Kak pomoch' detyam s ONR luchshe ponimat' tekst // URL: http://logonetwork.ru/materials/stati-o-logo/stati-o-logo_4581.html

8. *Shulekina Yu.A.* Sovremenny'e tendencii modernizacii uchebnogo teksta v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya i nauki. Pedagogika, psixologiya, medicina. Vy'p. 2 (12). 2014. S. 32–42.

9. *Shulekina Yu.A.* Tekst sovremennogo shkol'nogo uchebnika // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2014. № 3. S. 32–34.

10. *Shulekina Yu.A., Xidirova N.O.* Polikodovy'e teksty' v sovremenny'x logopedicheskix texnologiyax obucheniya detej svyaznoj rechi // Sovremenny'e texnologii logopedicheskoy pomoshhi v usloviyax special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya: mat-ly' gorod. mezhregion. nauch-prakt. konf.: v 2 t. T. 1. M.: GBOU VO MGPU, 2014. S. 193–197.

Yu.A. Shulekina

Technology of Teaching First-Formers with Special Educational Needs Methods of Work with the Textbook on the Russian Language

This article considers the problem of the creation of a textbook on the Russian language, that takes into account the special educational needs of first-formers with speech difficulties and cognitive underdevelopment. In this regard, the author provides special educational technologies and techniques of effective teaching of such first-formers to work independently with the textbook. The purpose of this article is to analyze the special technologies of teaching modern first-formers to work independently with a modern textbook on the Russian language.

Keywords: a textbook on the Russian language; special educational needs; polycode text; special educational technologies.

М.А. Максименко

История развития инклюзивного образования в США

В статье анализируются основные моменты становления специального образования в США. Рассматриваются методика «прикладного анализа поведения в работе» и технология ее использования с детьми с ограниченными возможностями здоровья, объясняются причины популярности данной методики за рубежом.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование в США; «прикладной анализ поведения»; аутизм.

Уровень развития современного общества характеризуется степенью вовлеченности граждан в проблемы людей с ограниченными возможностями здоровья. За последние десятилетия положение данной категории людей заметно улучшилось. С учетом их особенностей создаются рабочие места, меняется отношение к ним, более удобной для них становится среда, в которой они проживают. Одна из наиболее успешных стран в этом вопросе — США. Там люди с ограниченными возможностями здоровья получают образование в обычных, неспециализированных школах, работают на крупных предприятиях и т. д.

С 1875 по 1914 год в США вводилось обязательное школьное образование. В связи с этим были сформированы специальные классы для детей с различными видами инвалидности, а также для тех, кого считали «неисправимыми» за их поведение. В тот же период был создан Департамент специального образования. Но в целом решение проблемы выражалось в создании системы спецшкол и классов, где детей-инвалидов готовили к самостоятельной жизни. Попытки обучать детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных школах все же предпринимались. К началу XX века большинство штатов признало необходимость продолжения и расширения подобной работы, а также само государство взяло ответственность за данное направление образования.

И все же в начале 70-х годов XX века лишь каждый пятый ребенок-инвалид получал государственное образование. Ситуацию изменил принятый

в 1973 году «Закон о реабилитации инвалидов». В этом документе предусматривалось финансирование специального образования в системе обычных школ, устанавливался индивидуальный подход к образовательным программам. В 1975 году вступил в силу «Закон о всеобщем образовании детей-инвалидов». Но не все школы оказались готовы обеспечить адекватные условия для детей с особыми потребностями.

В 90-е годы в США широко развернулось движение за интеграцию людей с ограниченными возможностями в социум, а следовательно, и в образовательную сферу. Непосредственное участие в нем принимали школы, увеличивая количество интегрированных классов (что было выгодно и с экономической точки зрения). Умственную отсталость начали рассматривать как состояние, где важным компонентом является дефицит общения, а не интеллекта. Благодаря усилиям общественной организации «Инициативы массового обучения», борющейся за права людей с ограниченными возможностями здоровья и за предоставление им равных прав, все больше детей и подростков из данной категории вовлекались в условия общеобразовательной среды.

Понимание того, что такое инвалидность, и отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья в США и во всем мире менялись с течением времени.

За многие столетия отношение к людям с ограниченными возможностями изменилось от неприятия до признания их полноправными гражданами общества. Так, до индустриальной революции XIX века детей с отклонениями в развитии воспринимали двояко: с одной стороны, как «невинных младенцев» (подобных юродивым на Руси), а с другой — как «посланников Дьявола», своей непохожестью вызывающих мистический страх. Такая неоднозначная позиция подкреплялась стадией развития общества и господствующими ценностями.

Например, в Древней Спарте, где преобладал культ здорового тела и военного искусства, младенцев с явными нарушениями физического развития скидывали со скалы или просто оставляли на произвол судьбы и т. д. Спартанский правитель Ликург (IX – начало VIII в. до н. э.) установил порядок, при котором сразу после рождения младенцев приносили старейшинам, которые и решали дальнейшую судьбу детей. Если ребенка признавали здоровым, его отдавали обратно родителям, а тех детей, у которых выявлялись отклонения, умерщвляли.

В период Средневековья отношение государства и общества к детям с ограниченными возможностями здоровья не изменилось. Свидетельством тому можно считать даже термин, описывающий эту категорию граждан, — «идиот» (от *греч.* idiotos — невежда, лицо, не принимающее участия в общественной жизни). Данный термин широко использовался вплоть до XVIII века и обуславливал отсутствие какой-либо социальной, медицинской поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья, полностью исключая их из жизни общества. [1: с. 21].

В XVIII–XIX веках принятие рядом европейских государств закона об обязательном всеобщем начальном образовании положило начало системе

специальных учреждений для воспитания и обучения данной категории детей, способствовало разработке методов и технологий их обучения. Общество стало признавать детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 1817 году в США открылся первый Институт (школа) для глухих, основанный Т. Галлоде. Были предприняты и первые попытки организации специального обучения детей с нарушениями развития в массовых школах. В 1869-м в Бостоне были открыты первые дневные классы для глухих учащихся. В 1878-м в Кливленде организовали классы для детей с нарушениями поведения.

Однако целенаправленная государственная политика в области всеобщего начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья ни в США, ни в Европе не проводилась. Вопросы организации обучения таких детей и его финансирования оставались вне поля зрения государства.

Несмотря на попытки благотворительных организаций, философов-просветителей, прогрессивных педагогов того времени как-то повлиять на эту ситуацию, в обществе продолжала доминировать идея сегрегации, которая со временем приобрела угрожающие масштабы — неполноценных, по мнению государства, людей отправляли в специальные учреждения с жестоким режимом, организованные по типу тюрем. Сторонники радикальных идей заявляли, что психически нездоровые, умственно отсталые, нищие граждане и обитатели трущоб угрожают развитию общества, провоцируют всеобщую дегенерацию. В Европе подобные настроения явились толчком к разработке программ обязательной стерилизации людей с нарушениями развития «как источника загрязнения генофонда нации» [15: р. 154].

В Соединенных Штатах первое юридическое определение инвалидности было дано, когда с Гражданской войны (1861–1865) вернулось много искалеченных солдат. Им назначались пенсии, исходя из их неспособности заниматься физическим трудом. Эта модель, по существу, определяла инвалидность как физический недостаток, исключающий равноправное участие в жизни общества и возможность самостоятельно зарабатывать на жизнь. Однако не ко всем видам инвалидности относились одинаково. Некоторые расстройства, психические отклонения и инфекционные заболевания порой считались недостойными помощи, и лица с такими недостатками подвергались дискриминации.

Гуманизация общества после Второй мировой войны явилась предпосылкой к созданию Организации Объединенных Наций (ООН) в 1945 году. С самого начала своего существования ООН стала проявлять заботу об инвалидах как о наиболее уязвимой и наименее защищенной части общества. Права детей-инвалидов организация закрепила в целом ряде правовых документов. В их числе: «Декларация прав ребенка» (1959), «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960), «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971), «Декларация о правах инвалидов» (1975), «Конвенция о правах ребенка» (1989), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты

и развития детей» (1990), «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993).

Но, несмотря на положительные сдвиги в этом вопросе, система специального образования в середине XX века по-прежнему оставалась изолированной от массовой школы. В 1960–1970-е годы в Америке и Европе началась борьба с дискриминацией в обществе и образовании. Организовывались массовые протесты, закрывались крупные интернаты и психиатрические больницы для людей, отстающих в развитии. В 1962 году М. Рейнольдс выступил с идеей вовлечения детей с ограниченными возможностями в общий образовательный поток по принципу «специфики не больше, чем это необходимо» [12]. В 1970 году И. Дено предложил схожую концепцию, получившую название «Модель “Каскад”». Согласно ей, образовательные услуги для каждой группы учащихся должны ранжироваться, позволяя детям с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из общего образовательного потока [7].

В конце 1950-х годов в Скандинавских странах возникла идея «нормализации», которая повлекла за собой значительные изменения в организации помощи людям с ограниченными возможностями. В научный обиход понятие «нормализация» ввел глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон. Во время немецкой оккупации Дании он попал в концентрационный лагерь, где большое количество людей было подчинено малому. После войны Бенк-Миккельсон осмыслил ситуацию и обнаружил много общего между концлагерьями и большими больницами или приютами. Это позволило ему сформулировать принцип, согласно которому люди с ограничениями должны восприниматься обычными гражданами как собратья и иметь право на полноценную жизнь. Впервые это положение было зафиксировано в датском «Законе об опеке людей с умственными ограничениями» (1959), который гласил, что «помощь лицам с умственными расстройствами должна обеспечивать им как можно более нормальную жизнь».

Первое описание принципа «нормализации» в специальной литературе было сделано в 1969 году Б. Нирье, представителем шведского союза родителей. В восьми пунктах он пояснил, что должно включать в себя понятие «нормальная жизнь» для людей с умственными ограничениями [10].

Основной принцип «нормализации»: качество жизни человека не должно определяться нарушениями его здоровья. Инвалиды могут и должны жить так же, как их ровесники без нарушений. При этом человек с ограниченными возможностями не становится «нормальным». Нормальной, такой же, как у других членов общества, становится его жизнь.

Основные положения теории нормализации:

1) ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет такие же потребности в любви и развивающей обстановке, как и любой из его сверстников;

2) ребенок с особенностями развития остается, в первую очередь, ребенком и должен вести жизнь, максимально приближенную к нормальной;

3) родной дом — лучшая среда для воспитания ребенка, поэтому задачей государства является способствование тому, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья воспитывались в семьях;

4) каждый ребенок, невзирая на тяжесть нарушений развития, имеет право на получение нормального полноценного образования [10: р. 21].

Согласно данной концепции, воспитание ребенка должно осуществляться в духе культурных норм общества, в котором он живет.

Канадский социолог В. Вольфенбергер, работавший в университете Небраски, предложил свою трактовку понятия «нормализации». Он рассматривал ее как процесс взаимодействия индивидуума с социальной средой. По мнению Вольфенбергера, люди с ограниченными возможностями и вообще социально неблагополучные группы населения должны стремиться «валоризировать свою социальную роль», то есть формировать позитивный образ, который будет способствовать принятию их остальным населением. Таким образом, люди с ограничениями должны не только улучшать свои прикладные, социальные, коммуникативные навыки, но и свой внешний облик, поведение. Этот тезис больше всего подвергался критике, так как «нормализация» не является синонимом нормальности, а всего лишь характеризует готовность общества принять человека с ограниченными возможностями. То есть «валоризировать» должен не человек сам себя, а общество — его. На первый план выдвинулся вопрос о критериях нормы [6].

В 70-е годы XX века инвалидов стали рассматривать как социальное меньшинство — группу людей, обладающих гражданскими правами, которую надо защищать. Эта правовая модель создала новую систему оценки инвалидности, основанную на более активном вовлечении людей с ограниченными возможностями в жизнь общества, расширении их прав и самостоятельности. Вскоре стало понятно, что нужны новые законы, определяющие права и проблемы данной группы.

В начале 70-х годов в США родители детей-инвалидов начали подавать судебные иски против школ, отказывающихся учить их детей. Несколько громких процессов побудило правительство принять ряд законов, защищающих права людей с ограниченными возможностями здоровья. Первым стал «Закон о реабилитации инвалидов» 1973 года. Раздел 504 этого документа запретил учреждениям, получающим федеральные средства, дискриминировать инвалидов. Причем впервые ущемление прав инвалидов рассматривалось как дискриминация. Ранее считалось, что невозможность получить хорошее образование и работу — закономерное следствие физических или умственных ограничений, обусловленных инвалидностью.

Принятый в 1975 году закон 94–142 «Об образовании детей-инвалидов» (широко известный в аббревиатуре как IDEA) утвердил право детей на получение бесплатного образования в государственных школах за счет федерального бюджета (URL: <https://www.ideadata.org>). Принимая его, Конгресс США обнаружил, что в стране более восьми миллионов детей-инвалидов и более половины из них не получают полноценного образования, а около миллиона вообще не ходят в школу. Конгресс потребовал разработать для каждого ребенка

план индивидуального обучения (IEP) и не удалять детей с ограниченными возможностями из обычных классов, кроме тех случаев, когда он не может освоить программу, даже используя дополнительные средства и услуги. К 2003-му количество детей-инвалидов, окончивших среднюю школу, возросло на 17 %, а число студентов-инвалидов в высших учебных заведениях — более, чем в два раза.

Закон «Об образовании для детей-инвалидов» в США несколько раз утверждался повторно, в него вносились многочисленные поправки. В редакции 1990 года он получил название «Закон об образовании для лиц с инвалидностью». Наиболее существенные поправки к этому документу были приняты в 1997-м после двух лет ожесточенных дебатов. Нововведения были призваны укрепить план индивидуального обучения (IEP) как центральный элемент образования ребенка-инвалида. Речь прежде всего шла о доступности специальных программ обучения для детей-инвалидов, обучающихся в обычных школах, и повышении ответственности школ за результаты своей работы. Кроме того, редакция 1997 года предусматривала участие детей-инвалидов в тестировании, проводимом в масштабе штата или на местном уровне, разработку альтернативных программ тестирования. При этом все дополнительные расходы брало на себя государство. Больше всего споров при подготовке этих поправок вызвал вопрос о дисциплинарных требованиях к учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Школы получили право удалять детей с инвалидностью, чье поведение не соответствует общепринятым нормам. Но такие дети все равно сохраняли право на получение бесплатного образования в надлежащем объеме.

1981 год ООН объявила Международным годом инвалидов, и это способствовало привлечению внимания общества к проблемам этой группы людей. При поддержке ООН была создана Международная Организация инвалидов, которая сплотила людей с ограниченными возможностями и дала им возможность воплощать концепцию «независимой жизни». Данная концепция базировалась на принципах «нормализации» и предполагала, во-первых, активное участие людей с ограниченными возможностями в экономических, политических и социальных процессах, а во-вторых, свободу выбора и доступа к общественным и жилым зданиям, транспорту, труду и образованию. Концепция «независимой жизни» с успехом реализовывалась в Великобритании, США и Канаде. Ограниченные возможности инвалидов компенсировались за счет социальных служб и специальных технических приспособлений. Философия «независимой жизни» предполагала объединение людей с ограниченными возможностями в организации, члены которых могли бы оказывать помощь друг другу. Первой подобной организацией стал Центр независимой жизни, созданный в 1972 году в США, в городе Беркли. В настоящее время в Америке действует несколько сотен таких центров, и их сеть ежегодно расширяется.

Значительное влияние на условия жизни взрослых граждан США с ограниченными возможностями здоровья оказал принятый в 1990 году «Закон об американцах-инвалидах» (известный в аббревиатуре как ADA). Этот закон предоставляет возможность инвалидам принимать участие в бизнесе

и торговле, в политике, искусстве и общественной жизни США. Самые важные его пункты — право инвалидов на труд и обязательное обустройство мест общественного пользования. Работодателям законодательно запретили дискриминировать людей с ограниченными возможностями и предписали организовать для таких людей специальные условия работы.

«Закон об американцах-инвалидах» распространялся на учебные заведения, предприятия, населенные пункты и публичные места, охватывал все ветви власти, медицинские и социальные службы. Изменилась и терминология. Вместо понятия «инвалид» стали говорить «лицо с физическими или умственными недостатками». А вместо учащихся, которые демонстрируют «ограниченные способности в усвоении учебного материала», появились учащиеся, которые «усваивают материал по-разному».

Американская модель реализации гражданских прав рассматривается как международный эталон социальной политики, не только способствующей повышению социального статуса и интеграции инвалидов в общество, но и являющейся экономически выгодной для государства. Ведь ассигнования сокращаются за счет закрытия целой сети специальных интернатов и других стационарных учреждений, а обслуживание инвалидов происходит по месту их жительства.

Сейчас все государственные школы США являются инклюзивными, что позволяет говорить об успешной социальной политике государства. Термин «инклюзия» означает, что школы реформируются, а учебные помещения перепланируются таким образом, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей. Инклюзивные школы обучают всех детей по месту жительства. В таких школах все дети, а не только дети с инвалидностью, обеспечиваются такой поддержкой, которая позволяет им ощущать безопасность и быть успешными. Цель такой школы — дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе. Педагоги, работающие в инклюзивных школах, обязаны:

- обучать всех детей, которые приписаны к данной школе;
- принимать гибкие решения и осуществлять мониторинг последствий поддержки;
- обеспечивать обучение в соответствии с учебной программой, адаптируя отдельные ее детали лишь в том случае, когда прогресс, достигнутый учениками, отличается от ожидаемого;
- уметь преподавать для разнообразной аудитории;
- искать, использовать и координировать поддержку для учащихся, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам [2: с. 115].

В США инклюзия происходит по системе АВА — Applied Behavior Analysis, что переводится как «прикладной анализ поведения». В некоторых штатах она является обязательной системой обучения. АВА — это коррекционная работа на основе поведенческого анализа, хотя большинство специалистов, работающих по этой системе, не любят слово «коррекция».

Суть данного метода заключается в поощрении необходимого специалисту поведения и наказании (как правило, лишении поощрения) социально неприемлемого поведения. Метод используется не только в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и со здоровыми людьми. Стоит заметить, что и в обычной жизни прикладной анализ поведения встречается повсеместно. Так, например, работнику выплачивается заработная плата — это поощрение, или выписываются штрафы, снимаются премиальные выплаты за некачественно выполненную работу — это наказание.

Противники данного метода утверждают, что при таком подходе человек рассматривается на уровне животного, и это больше похоже на дрессировку, чем на научно обоснованный метод. Но это не так. Прикладной анализ поведения является одним из самых приемлемых и надежных методов в современной психологии и педагогике. Доказав свою эффективность в работе с детьми-аутистами, он получил широкое распространение [15].

Одним из основателей прикладного анализа поведения является Оле Ивар Ловаас, посвятивший свою жизнь помощи детям-аутистам и их семьям. Он был убежден, что аутизм поддается лечению, в то время как большинство экспертов настаивали на том, что единственным вариантом лечения является изоляция таких детей от общества.

При этом на начальных этапах своей врачебной практики, в 1960–1970-е годы, Ловаас твердо отстаивал пользу физических наказаний, а также использование электрошока для «улучшения поведения» детей с аутизмом. Некоторых пациентов морили голодом для того, чтобы потом использовать съедобные поощрения для лучшего эффекта. Это наложило негативный отпечаток на всю историю метода АВА. И все же метод поведенческой модификации, разработанный Иваром Ловаасом, привел к сенсационному прорыву в области лечения аутизма.

Из ряда прочих прикладных бихевиористов ученый выделился благодаря успеху его проекта для детей с аутизмом в Лос-Анджелесе (Young Autism Project), начатого в 1970 году. Результаты работы в рамках этого проекта отразились в самой известной публикации Ловааса 1987-м, в которой утверждалось, что два года интенсивной терапии (40 часов в неделю) способны кардинально изменить траекторию развития аутичного ребенка и сделать его неотличимым от обычных детей. В работе также утверждалось, что использование методик, разработанных в рамках проекта, приводит к успеху («полному восстановлению») в примерно половине случаев (47 %) и к существенному улучшению в значительном проценте остальных случаев. Эксперимент, результаты которого подтверждались десятки раз, показал, что поведенческая программа обучения, применяемая в раннем возрасте (2–6 лет), приводит к поразительным результатам. Почти половина детей с аутизмом достигли уровня нормального интеллектуального развития и смогли начать учиться в обычной образовательной школе без помощи тьюторов. У остальных детей, за редким исключением, наблюдалось существенное улучшение в области речевых и коммуникативных навыков, а также интеллектуальных способностей.

Со временем АВА-терапия стала основываться только на гуманных и человеческих методах коррекции поведения. Уже в 80-е годы были разработаны этические стандарты для всех специалистов, занимающихся поведенческой практикой, а Международная комиссия по прикладному анализу поведения (ВАСВ) сделала эти стандарты неотъемлемой частью требований, которые необходимо выполнить для получения сертификата по прикладному анализу поведения.

Американский профессор Дональд М. Баер, также посвятивший всю жизнь исследованиям возможностей поведенческого анализа, писал: «АВА — это дисциплина, которая наиболее последовательно изучила следующий вопрос: какие изменения в поведении, в каком порядке и каким образом достигнутые, принесут ребенку максимальную пользу» [4: р. 92]. Ученый назвал еще несколько причин, иллюстрирующих преимущества прикладного анализа поведения для улучшения качества жизни детей и взрослых, страдающих аутизмом: «Прикладной анализ поведения — публичный. Он прозрачный, явный и понятный. Особое внимание отводится внешним переменным, которые оказывают влияние на обучение и могут быть применены как инструменты воздействия».

Чаще всего данная терапия применяется в частных школах и развивающих центрах. Причины этого следующие:

- прикладной анализ поведения возможен только в небольших группах, а на первых этапах работа должна проводиться индивидуально. Специалист (педагог) проводит большую часть дня непосредственно с учеником (на занятиях, в семье, на прогулке и т. д.), что позволяет составить индивидуальный план обучения;

- государственные школы зачастую не могут позволить себе сертифицированных АВА-специалистов (час работы такого специалиста оценивается примерно в 100 долларов, а на первичном этапе требуется около 30–40 часов в неделю и проживание специалиста совместно с клиентом).

С другой стороны, исследования в области отношения общества к людям с ограниченными возможностями показывают, что данная категория чаще всего сталкивается с поведенческими и физическими барьерами как на работе, так и в обычной жизни. Даже принятый в США «Закон об американцах-инвалидах», полностью уравнивший права людей с инвалидностью и здоровых граждан, не может защитить инвалидов от дискриминации и предрассудков.

По данным опросов, чаще всего учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют негативный школьный опыт. Результаты исследований, опубликованные в США с 1990–2012 годах, показывают, что здоровые дети обычно предпочитают взаимодействовать со сверстниками без физических и умственных отклонений. При этом, по большей части, к детям с ограниченными возможностями здоровья учащиеся средних школ относятся нейтрально или позитивно. И лишь 20 % опрошенных отмечают негативное отношение к себе. В то же время преподаватели, негативно воспринимающие учеников с ограниченными возможностями здоровья, в первую очередь ждут от них адекватного поведения, а не успехов

в усвоении материала. Очевидно, что неодобрение сверстников и педагогов может негативно сказаться на поведении, образовании, социализации и даже здоровье людей с ограниченными возможностями. Потому что их собственное отношение к себе во многом формируется под влиянием отношения к ним окружающих. И если у преподавателя заниженные ожидания относительно успехов в учебе и адекватного поведения со стороны учащегося с ограниченными возможностями, то такие дети, скорее всего, будут вести себя так, как от них ожидают. То есть могут демонстрировать социально неприемлемое поведение и не проявлять старания в обучении.

Сотрудники школ могут и должны повлиять на эту ситуацию и помочь данной категории детей успешно социализироваться и адаптироваться в школьной среде, что в дальнейшем отразится на всех сферах их жизни (как личностной, так и карьерной). Необходимо, чтобы сотрудничество школьной администрации, учителей, социальных работников и психологов по социализации и адаптации детей-инвалидов в школьную среду было целостным, системным и постоянным.

Исследования показали, что, только обучаясь в массовой школе, ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает максимальную социализацию и адаптацию. А здоровые сверстники детей-инвалидов постепенно учатся толерантности и начинают воспринимать детей данной категории как полноценных членов общества.

Однако актуальными остаются следующие проблемы:

- нехватка у государственных школ денежных средств на обеспечение доступной среды и оплату высококвалифицированных специалистов в области прикладного анализа поведения;
- отсутствие знаний и навыков работы с детьми с ограниченными возможностями у персонала государственных школ;
- неготовность большинства людей принять детей с ограниченными возможностями здоровья как полноценных граждан.

Для решения данных проблем работа школьного коллектива должна быть командной, системной и постоянной. А преподаватели массовой школы должны быть осведомлены об особенностях обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить успешность государственной политики США в вопросах инклюзивного образования. Во многом благодаря использованию прикладного анализа поведения удается адаптировать и социализировать все большее количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Одним из главных недостатков данного метода остается его дороговизна, что не позволяет использовать его повсеместно. Частично эту проблему помогают решать частные центры и благотворительные программы. И, несмотря на то, что российское педагогическое сообщество выступает с критикой в адрес данного вида терапии, нельзя не учитывать тот факт, что дети с ограниченными

возможностями в США получают полноценное образование и развитие, а благодаря использованию прикладного анализа поведения становятся способными взаимодействовать с обществом наиболее продуктивным образом. Однако ряд проблем, описанных выше, по-прежнему остается актуальным для педагогической, социальной и психологической наук США.

С 2002 года американская образовательная система регулируется законом «No Child Left Behind Act» («Ни одного отстающего ребенка»), который провозглашает право на получение качественного образования всеми детьми, независимо от их социального статуса, места проживания, расовой и этнокультурной принадлежности (URL: <http://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>). Права детей с ограниченными возможностями здоровья подтверждены также законом «Об образовании лиц с инвалидностью» от 2004 года. Он предписывает прием детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы, в условия наименее ограниченной среды, которая в максимальной степени должна соответствовать их особым потребностям и сопровождаться необходимой поддержкой, а также отвечать потребностям здоровых сверстников.

«No Child Left Behind Act» требует, чтобы 100-процентная успеваемость школьников соответствовала образовательным стандартам. Во всех школах были введены одинаковые тесты, на основе которых выявлялись неэффективные учреждения. Образовательные учреждения, не показавшие «прогресса за год», лишались государственного финансирования и порой и вовсе расформировывались. В 2009 году выяснилось, что до принятия этого документа американские школьники учились лучше, чем после. Тогда положения документа были существенно смягчены, подход к «проблемным» школам стал более гибким. И все же количество выпускников с ограниченными возможностями здоровья, окончивших общеобразовательную школу, заметно снизилось. А родители здоровых детей беспокоятся о возможности достичь высоких образовательных результатов в инклюзивном классе. Подобная ситуация наблюдается не только в США, но и во многих странах Европы. И существует риск исключения данной категории детей из школьных сообществ, а не включения в них.

Таким образом, проведение в жизнь идеи инклюзивного образования, а также развитие педагогики, соответствующей потребностям и развивающей возможности всех учащихся, независимо от состояния их здоровья, являются стратегической задачей государственной образовательной политики во всем мире.

Литература

1. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26), в 3 ч., Ч. II. С. 162–167.
2. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2006. 260 с.
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. Ч. 1: Западная Европа. М.: Ин-т коррекционной педагогики РАО, 1996. 182 с.

4. *Baer D., Wolf M., Risley T.* Some current dimensions of applied behavior analysis // *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968. № 1. P. 91–97.
5. *Cooper J., Heron T., Heward W.* *Applied Behavior Analysis*. Pearson: Merrill-Prentice Hall, 2007. 770 p.
6. *Culham A., Nind M.* Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. London: Informa Healthcare, 2003. Vol. 28. № 1. P. 65–78.
7. *Deno E.* Special education as developmental capital // *Exceptional children*. 1970. № 54 (2). P. 229–237.
8. *Dunn L.M.* Special education for the mildly retarded — is much of it justifiable? // *Exceptional Children*. 1968. № 35. P. 5–22.
9. *Milsom A.* Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities // *Professional School Counseling Journal*. October 2006. № 10 (1). P. 66–72.
10. *Nirje B.* The Normalization Principle and Its Human Management Implications // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19–23.
11. *Oliver M., Barnes C.* *Disabled people and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*. London: Longman, 1994. 187 p.
12. *Reynolds M.* A framework for considering some issues in special education // *Exceptional children*. 1962. № 28. P. 367–370.
13. *Wagner M., Marder C., Blackorby J., Cameto R., Newman L., Levine P., Davies-Mercier E.* The achievements of youth with disabilities during secondary school. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International, 2003. p. 13.
14. *Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P.* After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International, 2005. P. 15.
15. *Wang H.L.* Should all students with special education needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis // *International Education Studies*. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154–160.

Literatura

1. *Ratner F.L., Sigal N.G.* Istoriya stanovleniya i razvitiya idej inklyuzivnogo obrazovaniya: mezhdunarodny'j opy't // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki: v 3 ch.* Tambov: Gramota, 2012. № 12 (26). Ch. II. S. 162–167.
2. *Romanov P.V., Yarskaya-Smirnova E.R.* *Politika invalidnosti: Social'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoj Rossii*. Saratov: Nauchnaya kniga, 2006. 260 s.
3. *Malofeyev N.N.* Special'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: v 2 ch. Ch. 1: Zapadnaya Evropa. M.: In-t korrekcionnoj pedagogiki RAO, 1996. 182 s.
4. *Baer D., Wolf M., Risley T.* Some current dimensions of applied behavior analysis // *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968. № 1. P. 91–97.
5. *Cooper J., Heron T., Heward W.* *Applied Behavior Analysis*. Pearson: Merrill-Prentice Hall, 2007. 770 p.
6. *Culham A., Nind M.* Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion // *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. London: Informa Healthcare, 2003. Vol. 28. № 1. P. 65–78.

7. *Deno E.* Special education as developmental capital // *Exceptional children*. 1970. № 54 (2). P. 229–237.
8. *Dunn L.M.* Special education for the mildly retarded — is much of it justifiable? // *Exceptional Children*. 1968. № 35. P. 5–22.
9. *Milsom A.* Creating Positive School Experiences for Students with Disabilities // *Professional School Counseling Journal*. October 2006. № 10 (1). P. 66–72.
10. *Nirje B.* The Normalization Principle and Its Human Management Implications // *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19–23.
11. *Oliver M., Barnes C.* Disabled people and Social Policy: From Exclusion to Inclusion. London: Longman, 1994. 187 p.
12. *Reynolds M.* A framework for considering some issues in special education // *Exceptional children*. 1962. № 28. P. 367–370.
13. *Wagner M., Marder C., Blackorby J., Cameto R., Newman L., Levine P., Davies-Mercier E.* The achievements of youth with disabilities during secondary school. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International, 2003. p. 13.
14. *Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P.* After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Menlo Park, CA: SRI International, 2005. P. 15.
15. *Wang H.L.* Should all students with special education needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis // *International Education Studies*. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154–160.

M.A. Maksimenko

History of Development of Inclusive Education in USA

The article analyses the main moments of formation of special education in the USA. The author considers the methods of “applied behaviour analysis in work” and the technology of its use with children with disabilities, explains the reasons for the popularity of these methods abroad.

Keywords: students with disabilities; inclusive education in the USA; “applied behaviour analysis”; autism.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2015, № 3 (33)**

Арапова Полина Иосифовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: arapovap@mail.ru

Ганичева Алла Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: agan12@mail.ru

Глухов Павел Павлович — специалист лаборатории компетентностных практик образования Института системных проектов МГПУ, аспирант Новосибирского государственного технического университета.

E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

Каштанова Светлана Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии НГПУ им. К. Минина.

E-mail: kaslana@yandex.ru

Кудрявцев Владимир Александрович — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии НГПУ им. К. Минина.

E-mail: kudvol@yandex.ru

Луппа Галина Михайловна — младший научный сотрудник лаборатории компетентностных практик образования Института системных проектов МГПУ, аспирант Новосибирского государственного технического университета.

E-mail: galinaluppa@gmail.com

Максименко Мария Александровна — аспирант Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского.

E-mail: maxsimenkomaria@yandex.ru

Попов Александр Анатольевич — доктор философских наук, заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов МГПУ, главный научный сотрудник Федерального института развития образования.

E-mail: aktor@mail.ru

Поставнев Владимир Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Пряжников Николай Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: nsp-22@mail.ru

Румянцева Лариса Сергеевна — психолог-профконсультант Центра тестирования и диагностики «Гуманитарные технологии».

E-mail: lora-ru@list.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Шаграева Ольга Аркадьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olga.shagrayeva@mail.ru

Шулекина Юлия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: rameja@rambler.ru

MCTTU Vestnik, № 3 (33) – 2015 / Authors

Arapova Polina Iosifovna — PhD (Pedagogy), docent, docent of Theory and History of Pedagogy chair of Institute of pedagogy and psychology of education of MCTTU.

E-mail: arapovap@mail.ru

Ganicheva Alla Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, docent of Preschool Education chair of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: agan12@mail.ru

Gluhov Pavel Pavlovich — expert of laboratory of competence practices of education of Institute of System projects, MCU, postgraduate student of Novosibirsk State Technical University.

E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

Kashtanova Svetlana Nikolaevna — PhD (Psychology), docent, head of chair of special pedagogy and psychology of the K. Minin Nizhny Novgorod State Teachers' Training University.

E-mail: kaslana@yandex.ru

Kudryavtsev Vladimir Aleksandrovich — PhD (Psychology), docent of the chair of special pedagogy and psychology of K. Minin Nizhny Novgorod State Teachers' Training University.

E-mail: kudvol@yandex.ru

Luppa Galina Mixajlovna — junior researcher of laboratory of competence practices of education of Institute of System projects, MCU, postgraduate student of Novosibirsk State Technical University.

E-mail: galinaluppa@gmail.com

Maksimenco Maria Aleksandrovna — postgraduate student of the K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management.

E-mail: maxsimenkomaria@yandex.ru

Popov Aleksandr Anatol'evich — Doctor of Philosophy, Head of laboratory of competence practices of education of Institute of System projects, MCTTU, chief researcher of Federal institute of development of education.

E-mail: aktor@mail.ru

Postavnev Vladimir Mikhailovich — PhD (Psychology), docent, docent of Institute chair of Psychology of Education of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: vpostavnev@mail.ru

Pryazhnikov Nikolaj Sergeevich — Doctor of Pedagogy, Professor of the chair of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, the M.V. Lomonosov Moscow State University.

E-mail: nsp-22@mail.ru

Rumyantseva Larisa Sergeevna — Psychologist-professional consultant, Centre of Testing and Diagnostics “Humanitarian technologies”.

E-mail: lora-ru@list.ru

Savenkov Aleksandr Ilijch — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Shagraeva Olga Arkad'evna — PhD (Psychology), docent, docent of Institute chair of Psychology of Education of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: shagraeva.olga@yandex.ru

Shulekina Yulia Aleksandrovna — PhD (Pedagogy), docent of the department of speech correction of Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCTTU.

E-mail: rameja@rambler.ru

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.

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

7. **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>).

8. **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.

9. **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».

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

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

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте 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).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 3 (33), 2015

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

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

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:

А.А. Сергеева

Корректор:

Л.Г. Овчинникова

Перевод на английский язык:

А.С. Джанумов

Техническое редактирование и верстка:

О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГБОУ ВО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 07.09.2015 г.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 8 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.