

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5(41) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2006

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Зеер Э. Ф. Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования.....	3
Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Синергетический подход в педагогической науке: границы и условия применения.....	13
Василенко Н. В. Институциональный подход к исследованию образования	20
ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	28
Барабаш О. А. Возрастная динамика формирования двигательных умений и навыков у детей и подростков с умственной отсталостью.....	28
Попова О. М. Нивелирование отрицательных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста средствами комического	34
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	45
Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование как одно из направлений реформирования профессионального образования.....	45
Жолован С. В. Начальное профессиональное образование: что поставить на место истины?	52
Клепцова Е. Ю. Толерантность педагогических и управленческих кадров образования в парадигме саморазвития.....	60
Корчак Т. А., Вайнштейн М. Л. Компетентностно ориентированное профессиональное образование как условие оптимизации взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда.....	69
Ломаева М. В. Возможности учебного ролевого взаимодействия в воспитании профессиональных качеств будущего учителя	75
Макарова М. Н. Трансформация механизмов профессиональной подготовки рабочих как условие экономического развития регионов ...	84
КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	93
Лаврова Т. Б. Интеркультурное образование в Германии.....	93
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	101
Воронова Е. Ю. Из истории психологического исследования индивидуальности человека на Урале.....	101
Усталов В. А. Индивидуально-стилевые проявления психологической защиты у учащихся профессионального лицея	108
ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	117
Барышникова О. М. Селестен Френе: историко-биографический очерк.....	117

ДИСКУССИИ	124
Вербицкая Н. О., Котова Д. И., Федоров В. А. Формирование профессиональной компетенции стратегического планирования муниципальных служащих в условиях обучения на рабочем месте	124
КОНСУЛЬТАЦИИ.....	131
Маликов А. В. Анализ подходов к проблеме социоэмоционального развития детей, воспитывающихся вне семьи	131
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	139
КОНФЕРЕНЦИИ	145
АВТОРЫ НОМЕРА	146

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. Л. Бенин, Н. О. Вербицкая, И. Е. Видт,
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, Л. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,
Е. В. Коротаева, В. Б. Полюянов, В. П. Прокопьев, В. Л. Савиных,
А. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор В. А. Мамина;
компьютерная верстка Н. А. Ушениной

**Издание включено в перечень
рецензируемых научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученой степени доктора наук**

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2006

© ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2006

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.31.
ББК Ю 984.0 3 – 47

ОСНОВНЫЕ СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер

Ключевые слова: личностно-развивающее образование; личностная компонента; ценностно-смысловая направленность; концепции образования.

Резюме: в статье анализируется становление различных концепций развивающего образования, обосновывается смыслообразующее ядро этих концепций – ценностно-смысловая направленность, приводятся основные признаки личностно-развивающего образования.

В психолого-педагогической литературе обсуждается новая образовательная концепция – личностно-развивающее образование (В. В. Сериков). В статье «К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск педагогических основ» [4] на основе логического анализа генезиса образовательных концепций и моделей: ритуально-догматической, знаниевой, деятельностной и личностно-ориентированной – обосновывается необходимость новой модели образования, которая, по мнению В. В. Серикова, выступает как интегрирующая теория по отношению к другим различным развивающим концепциям обучения.

Чтобы определиться с сущностью личностно-развивающего образования, его смыслообразующими характеристиками, представляется целесообразным рассмотреть становление основных развивающих личность образовательных моделей.

Личностно-развивающее образование в различных вариантах всегда было представлено в отечественных психолого-педагогических теориях обучения. Теоретическое его обоснование было сделано Л. С. Выготским, который показал возможности психического развития детей в процессе обучения. Решающее значение придавалось созданию ситуаций «зоны ближайшего развития». В дальнейшем идеи Л. С. Выготского были конкретизированы в исследованиях А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. Введя понятие ведущей деятельности, они обосновали ее развивающую функцию в обучении.

В исследовательской практике В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина развивающее обучение было представлено в организации творческой деятельности школьников и формировании опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

В исследованиях Д. Н. Богоявленской, Н. А. Менчинской, Е. Н. Кабановой-Меллер, И. Ломшера развивающее обучение рассматривалось как средство

формирования мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Условиями развития личности обучаемых выступали индивидуализация и дифференциация.

З. И. Калмыкова к фактору развивающего обучения относала обучаемость учащихся, которую понимала как общую способность к познавательной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля.

В концепции А. В. Занкова важное значение придается развитию психических процессов и эмпирического мышления.

В теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова акцент делается на развитии теоретического мышления, способностей к рефлексии, планированию, формированию обобщенных учебных действий, а также мотивов учения.

В концепции личностно-ориентированного обучения Н. А. Алексеева, Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, И. С. Якиманской обращается внимание на развитие обучаемых в целом, систему ценностей личности и смыслов деятельности. Теоретической основой построения личностно-ориентированного образовательного процесса являются признание субъектности обучаемых, их субъективный опыт, саморегулируемое учение, ценностно-смысловая направленность. Большое значение придается созданию личностно-развивающей ситуации и учебно-пространственной среде обучения.

Главной ценностью личностно-ориентированного образования провозглашаются саморазвитие, самоорганизация и идентификация обучаемых. Важное значение придается созданию условий, способствующих проявлению личностных функций обучаемых (В. В. Сериков).

Ведущей идеей личностно-развивающего образования (А. В. Петровский, В. В. Сериков) становится развитие индивидуальности обучаемых: ценностно-смысловой сферы, субъектности, идентичности, социализации, а также актуализация универсальных личностных способностей: самосовершенствования, самоопределения, самоактуализации.

Н. А. Алексеев, анализируя становление личностно-ориентированного обучения, отмечает, что в отечественных концепциях и моделях обучения отчетливо прослеживается тенденция к усилению личностной компоненты в образовании – механизмов функционирования и развития личности обучаемых [1].

Усиление личностной компоненты в концепциях образования отражено в табл. 1.

Все рассмотренные образовательные концепции предусматривают формирование системы научных и практических (процедурных) знаний, умений и навыков, воспитание нравственных качеств, а также развитие у обучаемых познавательных процессов, общих и специальных способностей, социально значимых свойств и качеств. Смещаются лишь акценты: в одних моделях большее значение придается знаниевой составляющей образования, в других – деятельностной, в третьих – развивающей функции.

Содержание образования также изменяется, так как оно определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества.

Это означает, что оно изменяется под влиянием уровня развития научного знания, производственных технологий и требований жизни. Несмотря на многочисленные реформы образования, структура содержания сохраняет относительную устойчивость и стабильность.

Таблица 1

Амплификация личностной компоненты
в ведущих концепциях (модели) образования

Период	Концепция	Тематическое ядро концепции	Личностная компонента
1920–1930 гг.	Традиционно-консервативная	Практико-ориентированная система знаний, умений и навыков	Самостоятельность и активность обучаемых и их способность к самообучению и творчеству
1930–1960 гг.	Когнитивно-ориентированная	Система научных предметных знаний и умений	Сознательность и активность в обучении. Учет индивидуальных познавательных возможностей обучаемых
1960–1970 гг.	Оптимизации учебного процесса	Целостный подход к обучению, его содержанию, организационным формам и методам	Формирование познавательных способностей, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к жизни
1970–1990 гг.	Развивающее обучение	Взаимосвязь обучения и развития на основе организации субъект-субъектного взаимодействия обучаемых и обучающихся	Развитие обобщенных способов умственных действий, саморегуляции, рефлексии и мыслительных способностей обучаемых
1990–2001 гг.	Личностно ориентированная	Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе реализации личностных функций обучаемых	Персонализация, рефлексия и стереотипизация (Н. А. Алексеев), субъективный опыт (И. А. Якиманская), потребность «быть личностью» (В. В. Сериков)
2001 г.	Личностно развивающая	Саморегулируемое учение, актуализация индивидуальности и субъектности обучаемых	Саморазвитие, самоопределение, самоактуализация обучаемых

Институционально содержание образования оформляется в виде образовательных стандартов¹, на основе которых разрабатываются учебные планы и программы, учебники и методические пособия, а также дидактические материалы. Стандарт не предусматривает достижения всех составляющих (струк-

¹ Образовательные стандарты были введены в нашей стране в 1992 г. Законом «Об образовании».

турных компонентов) образования. Основная функция стандартов – обеспечение качества образования: его оценка и мониторинг. Стандарт – это всего лишь «верхний слой» образованности обучаемых: знания и умения. Другие структурные составляющие образования: приемы умственных действий, общие, специальные и творческие способности, эмоционально-волевые качества, самостоятельность, организованность и др. социально значимые характеристики формируются и развиваются в рамках определенной концепции. Решающее значение в достижении этих целевых ориентаций принадлежит технологиям образования. Именно они позволяют достичь в полном объеме цели образования. Существенным недостатком концепции личностно-ориентированного и личностно-развивающего образования является отсутствие адекватных, развивающих личность технологий, которые можно использовать в массовой практике школ в условиях традиционных организационных форм обучения.

Обобщая вышеизложенное, следует констатировать, что в каждой последующей образовательной концепции усиливается развивающая функция образования, при этом неизменно подчеркивается значимость «знаниевой» составляющей образования. Хотя некоторые сторонники развивающего обучения рассматривают знания и умения как средство развития личности. Именно поэтому они отрицательно относятся к образовательным стандартам. Но без государственных образовательных нормативов сложно обеспечить гарантированное качество образования. Достижение всех целей образования в рамках одной, пусть даже очень прогрессивной, концепции невозможно. Очевидно, в образовательной практике оправдано применение разных моделей и концепций, представленность которых зависит от типа и уровня образования, учебных предметов, организации учебно-пространственной среды, информационно-коммуникационного обеспечения, возрастных индивидуальных особенностей обучаемых, индивидуального стиля деятельности педагога.

Личностно-развивающее образование выступает по отношению к другим моделям педагогической деятельности как одна из альтернативных концепций, имеющая свои особенности, достоинства, ограничения и не претендующая на универсальную теорию образования.

Логический анализ образовательных моделей обуславливает необходимость экспликации их тематического ядра – *объяснительного конструкта¹ парадигмы*, консолидирующего совокупность взаимосвязей структурных компонентов образовательной теории. В качестве такого конструкта *можно избрать ценностно-смысловую направленность* образовательной деятельности.

Ценности образования – это определенные компоненты, результаты, виды деятельности, определяющие избирательную активность субъектов образовательного процесса. Это ориентиры, определяющие межсубъектные отношения и отношения субъектов к себе и образованию в целом. Именно ценности регулируют и направляют педагогическую деятельность, придают ей разви-

¹ Конструкт – понятие, создаваемое по поводу наблюдаемых событий или объектов по правилам логики с жестко установленными границами и правильно выраженное в определенном языке, не предполагающее обязательного установления его онтологического статуса.

вающий, обучающий и воспитывающий характер. Ценности детерминируют избирательное отношение субъекта к выполняемой деятельности, ценности придают деятельности субъекта личностный смысл. По А. Н. Леонтьеву, это понятие определяет отношение мотива деятельности к цели деятельности. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы. Смысл обладает действенностью, то есть выполняет регулирующую функцию. Под личностным смыслом мы понимаем индивидуализированное отражение образования, выражающее взаимодействие всех субъектов к образовательному процессу.

Таким образом, ценностно-смысловая направленность объединяет отношения, мотивы, цели личности, центрированные на образовательной деятельности, и выполняет регуляторную функцию.

В зависимости от ценностно-смысловой направленности образовательной деятельности можно выделить концепции (модели) образования:

1. Когнитивно-ориентированное – знаниевое – образование (наиболее распространенная образовательная концепция). Целевая ориентация – формирование знаний, умений и навыков, а также метазнаний. Главная ценность – социокультурный опыт, накопленный предшествующими поколениями. Смыслообразующим фактором является информационное обеспечение обучаемых. Ценностно-смысловая направленность – обучаемые с заранее заданными характеристиками (компетентностью). Развитие личности оказывается «побочным продуктом» учебно-познавательной деятельности. С психологической точки зрения это личностно-отчужденное образование (М. М. Поташник).

2. Деятельностно-ориентированное образование. Доминирует в системе начального и среднего профессионального образования, имеет отчетливо выраженную функционалистскую направленность. Целевая ориентация – формирование знаний, умений и навыков, а также способов выполнения умственных и практических действий, обеспечивающих успешность социальной, трудовой и художественно-прикладной деятельности. Ведущей ценностью являются обобщенные способы выполнения социально-профессиональных действий (компетенций). Личностный смысл приобретает субъектный опыт учащихся. Ценностно-смысловая направленность образования – обучаемый с заданной учебно-прикладной (профессиональной) квалификацией.

3. Модели развивающего обучения. Теория Л. В. Занкова. Главной ценностью обучения является развитие психических процессов. Смыслообразующим фактором выступало обучение на высоком уровне трудностей. Целевая ориентация – направленность на формирование теоретических знаний, развитие эмпирического мышления.

4. Теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Ведущей ценностью обучения провозглашается формирование психологических новообразований данного возраста. Смыслообразующим фактором выступала развивающаяся ведущая деятельность. Целевая ориентация – развитие теоретического мышления и усвоение теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии.

Ценностно-смысловая направленность обучения – развитие у учащихся познавательных способностей.

5. Личностно-ориентированное образование (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская). Конституирующая ценность – развитие личности, ее автономности, самостоятельности, рефлексии, ответственности и др. Смыслообразующим моментом этого образования является обучаемость. Образование ориентировано на создание условий для полноценного развития личностных функций всех субъектов образовательного процесса. Ценностно-смысловой направленностью образования провозглашается индивидуальное развитие субъектов учения.

6. Личностно-развивающее образование (А. В. Петровский, В. В. Сериков). Ценностями этого образования становятся универсальные личностно-деятельностные способности: смысловое творчество, избирательность, рефлексия, сверхнормативная активность (самоценная активность).

Личностно-развивающий смысл приобретает взаимодействие субъектов образовательного процесса, самодвижение в образовательном пространстве. Ценностно-смысловая направленность – развитие и саморазвитие субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества.

7. Концепция развивающегося образования. Ведущими ценностями провозглашаются развитие и саморазвитие всех субъектов образования и самого образовательного процесса (образовательной деятельности) в режиме взаимодействия. Смыслообразующим фактором становится открытое саморазвивающееся образовательное пространство. Ценностно-смысловая направленность образования – самодетерминация, саморегуляция и самоопределение личности в развивающемся образовательном пространстве.

Анализ генезиса ценностно-смысловой направленности показывает, что в каждой последующей концепции образования усиливается развивающий потенциал образования. Если в традиционной образовательной концепции – когнитивно-ориентированной – развитие обучаемых является «побочным продуктом», а в развивающих теориях обучения решающее значение приобретают познавательные способности: наблюдательность, рефлексия, мышление, то в концепциях личностно ориентированного и личностно-развивающего образования главной ценностью становится развитие личности обучаемого, всех ее структурных составляющих. Личностным смыслом провозглашается самоактуализация и саморазвитие.

В табл. 2 представлены целевые ориентации и ценностно-смысловая направленность ведущих концепций образования. Проведенный анализ показывает, что по мере усиления личностной компоненты изменяется направленность концепции, которая отражает иерархию ценностей и смыслов образовательной деятельности.

Определение сущности этого образования обуславливает необходимость выделения личностно-развивающего образования и его ведущих показателей. К ним относятся:

- содержание ведущей деятельности либо взаимодействие многоплановых видов деятельности, детерминирующих развитие соответствующих новообразований;
- главные психологические новообразования возраста обучающихся;

- технологии осуществления ведущей деятельности и ее взаимосвязи с другими видами деятельности;
- способы оценки уровня развития главных новообразований.

Таблица 2

Ценностно-смысловая направленность ведущих концепций образования

№ п/п	Концепция образования	Целевые ориентации	Ценностно-смысловая направленность
1	Когнитивно-ориентированная концепция	Формирование знаний, умений, навыков, а также мета-знаний, компетентностей ¹	Личность (обучаемый) с заранее заданными характеристиками (компетентностью)
2	Деятельностно-ориентированная концепция	Формирование ЗУНов, способов выполнения умственных и практических действий, а также компетенций	Обучаемый с заданной учебно-прикладной квалификацией ² (обученностью)
3	Теории развивающего обучения	Формирование теоретич. знаний и развитие эмпирич. мышления (Л. В. Занков). Формирование обобщенных знаний и действий, развитие теоретического мышления (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов)	Когнитивные (познавательные) способности учащихся
4	Концепция личностно ориентированного образования	Личностное развитие	Индивидуальное развитие субъектов учения
5	Концепция личностно-развивающего образования	Развитие личности, ее универсальных личностно-деятельностных способностей	Развитие и саморазвитие субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества
6	Модель развивающегося образования	Самоактуализирующиеся субъекты образования	Самодетерминация, саморегуляция и самоопределение личности в развивающемся образовательном пространстве

¹ Метазнания – знания о приемах выполнения учебных действий.

² Учебно-прикладная квалификация – обученность как усвоение норм, способов выполнения практико-ориентированной деятельности.

Рассмотрим основные смыслопорождающие факторы личностно-развивающего профессионального образования.

В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин решающее значение в психическом развитии придавали ведущей деятельности, которая обладает следующими признаками:

- от нее зависят основные психологические изменения в данный возрастной период;
- внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы;
- ведущая деятельность должна быть развивающейся.

То есть, решающую роль в развитии личности они отводили ведущей деятельности. Однако С. А. Рубинштейн и А. В. Петровский подвергли критике идею ее личностно-образующей функции. Анализируя психологические основания периодизации развития личности, А. В. Петровский обосновывает положение о комплексе взаимозависимых деятельностей, определяющих развитие личности.

Превращение этих деятельностей в личностно-образующую определяется ее смыслом – субъектно-оценочным, сознательно-избирательным отношением к деятельности.

Личностный смысл деятельности обуславливает ее активность – наиболее крупную единицу психологического анализа жизнедеятельности человека. Уровень активности субъекта деятельности определяет личностно-развивающий характер. Назовем этот вид деятельности *доминантным*, в отличие от ведущего, который задается личности системой воспитания и обучения. Становление доминантной деятельности во многом определяется отношением личности к ней, зависит от смысла деятельности. Поэтому одна и та же учебно-профессиональная, социально-профессиональная деятельность в одном случае будет выступать как личностно-развивающая, в другом – как стабилизирующая, а в отдельных случаях и стагнирующая.

Личностно-развивающее образование основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это образование предполагает, что в процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они становятся субъектами процесса обучения.

Рассматривая личностно-ориентированный подход к обучению, И. А. Зимняя соотносит его с центрированным на ученике подходом, который формируется на основе гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. Суть этого подхода с позиции обучающего, по ее мнению, заключается в следующем:

- организация субъект-субъектного взаимодействия, предполагающая свободу выбора обучаемым способа получения образования, содержания и методов обучения, а в отдельных случаях и педагога;

- обеспечение безопасности личностного проявления обучаемого во всех учебных ситуациях, создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста;
- формирование активности обучаемого, его готовности к учению, к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом;
- обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, когда внешним выступает мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;
- получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучающимися;
- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых;
- изменение позиции педагога как преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера обученности учащегося на позицию фасилитатора [2].

В. В. Сериков, теоретически обосновывая личностно ориентированное образование, подчеркивает необходимость создания условий для реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. Личностные функции – это те проявления человека, которые реализуют социальный заказ «быть личностью».

В качестве таковых он выделяет функции «...мотивации (принятие и обоснование деятельности), опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизии (видение скрытых противоречий действительности), критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексии (конструирование и удержание определенного образа Я), смыслотворчества (определение системы жизненных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни), ориентации (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующую (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности), самореализации (стремление к признанию своего образа Я окружающими), обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям)» [3].

По мнению В. В. Серикова, следует пересмотреть цель образования. Личностно-ориентированный подход не терпит изначальной заданности. Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в опыте личности. Иначе они просто не могут быть адекватно присвоены ею, т. е. не могут приобрести личностный смысл. При такой трактовке цели образования не представляется возможным определить содержание образования и технологии его реализации.

Какие же выводы можно сделать на основе приведенных рассуждений?

1. Обобщение рассмотренных концепций обучения, представленности личностной компоненты в этих теориях, а также интерпретации личностно-

ориентированного обучения позволяет выделить основные признаки личностно-развивающего образования:

- главная цель образования – развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;
- педагоги и учащиеся являются полноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием реализации контекстно-компетентного подхода;
- личностная пристрастность обучающего обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъективного опыта;
- задачами личностно-развивающего образования становится развитие универсальных способностей обучаемых: автономности, самостоятельности, ответственности, самоопределения, рефлексии.

2. Личностно-развивающее образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации. Для личностно-развивающего образования характерно проявление сверхнормативной активности в строительстве себя, в учебе, общении, организации досуга и др.

3. Личностно-развивающее образование включает два взаимосвязанных процесса: личностно-развивающее обучение и личностно-развивающее воспитание. Они не могут быть реализованы в полном объеме на всех ступенях обучения, соотношение их также изменяется. На уровне гипотезы можно допустить, что на ступени дошкольного образования определяющим является личностно ориентированное воспитание, на ступени начального школьного образования (1–4-й классы) – субъектно-ориентированное обучение, на ступени базового (основного) образования (5–9-й классы) – личностно-развивающее воспитание, на завершающей ступени образования – личностно-развивающее обучение, в различных вариантах послешкольного образования – личностно-развивающее профессиональное образование.

Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997. – 216 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997. – 480 с.
3. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.
4. Сериков В. В. К созданию теории личностно-развивающего образования: поиск методологических основ / В кн. «Педагогическая наука и ее методология в контексте современности» // Под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М., 2001. – С. 109–115.

УДК 165
ББК Ю 22

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ГРАНИЦЫ И УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ

М. Г. Гапонцева,
В. А. Федоров,
В. Л. Гапонцев

Ключевые слова: синергетический подход, структура содержания образования, редуccionизм, генезис научного знания, детерминанта.

Резюме: статья является итогом дискуссии «Синергетика в образовании», главным результатом которой стал вывод: большинство авторов считает, что не следует использовать синергетический подход как идеологию, безусловно применимую ко всем проблемам педагогики, необходимо обосновывать возможность приложения идей синергетики при постановке каждой новой конкретной проблемы.

Эта статья завершает дискуссию «Синергетика в образовании», которая проводилась на страницах журнала «Образование и наука» в 2004–2005 гг. [1–4]. На наш взгляд, основной вывод этой дискуссии можно сформулировать следующим образом: имеется консенсус по вопросу о возможности и целесообразности применения идей синергетики в педагогике; большинство авторов, тем не менее, считает, что не следует использовать синергетический подход как идеологию, безусловно (априори) применимую ко всем проблемам педагогики. Они считают необходимым обосновывать возможность приложения идей синергетики при постановке каждой новой конкретной проблемы.

Подтвердим этот вывод, опираясь на мнения участников дискуссии. Так, большая часть статьи С. З. Гончарова [4, с. 115–121] посвящена предостережению об опасности, связанной с тем, что использование синергетического подхода в педагогике может привести «к редуccionизму – упрощению, огрублению, стиранию «индивидуальности» исследуемой предметной области». Простой перенос в педагогику терминологии синергетики, по мнению автора [4], ведет к декларативности, подобно тому как «не углубляют наше знание декларации о том, что экономика – это система, психика – система. Грабли ведь тоже система, хотя и механическая». В основе такой точки зрения С. З. Гончарова лежит, безусловно, справедливый принцип, вынесенный автором в начало его статьи, согласно которому предмет исследования должен трактоваться на языке, исходящем из него самого, без переноса «качественных особенностей нижних уровней организации на высшие уровни». В целом мы поддерживаем эту точку зрения, но считаем необходимым внести определенные уточнения.

Нам кажется, что взгляды С. З. Гончарова несут очевидный отпечаток позиции философа, склонного исходить из идеального решения вопроса, тяготеющего к завершенной картине. Исследовать предмет во всей полноте его внутренних и внешних связей – задача философии, а не конкретной научной

дисциплины. Эмпирические дисциплины выстраивают исследование объекта путем *последовательных* приближений, постепенно уменьшая степень огрубления. При этом, как правило, в начале производится перенос закономерностей из одной, хорошо изученной области, в другую, менее изученную. Благодаря этому на следующих этапах возникает возможность корректировки, углубляющей понимание существенных характеристик объекта. Важно, чтобы последующее уточнение этого описания приводило к появлению нового языка, адекватного изучаемому объекту.

Пример такой эволюции дает квантовая механика, описывающая микрообъекты. В начале при исследовании атома для его описания применяется обычная классическая механика: модели Дж. Дж. Томсона и Резерфорда. При этом удается объяснить ряд особенностей поведения атомов. Другие особенности объяснить не удается, и это противоречие позволяет говорить о существенных отличиях макро- и микрообъектов. Объяснение этих отличий дает теория Бора – «зародыш» квантовой механики. Представим себе, что исследователи сразу ставили бы задачу объяснения поведения микрообъектов *из них самих*, не пользуясь предварительным переносом качественных особенностей классических объектов на микрообъекты. По всей вероятности, они занимались бы этим до сих пор, не имея никаких конкретных результатов.

Таким образом, следует различать «редукционизм» и «редукционизм». Редукционизм как неизбежный этап в исследовании любого объекта представляется нам полезным и даже необходимым, а редукционизм как завершающий этап исследования является неприемлемым.

Перенос «языка синергетики» из области термодинамики открытых систем, где он сложился, в другие области, в том числе педагогику, на наш взгляд имеет право на существование в том случае, если он не ограничивается простым переименованием объектов этих дисциплин. Критическое условие плодотворности такого переноса в том, что он должен давать возможность проводить предсказания поведения этих объектов, которое можно сопоставлять с эмпирическим материалом. Примером такого конструктивного переноса является модель Лотки – Вольтера в биологии, применение синергетики Хакеном [5] в социологии (т. е. вне сферы термодинамических систем). Можно согласиться с С. З. Гончаровым, что примеры неконструктивного переноса терминологии синергетики в педагогику пока преобладают [4, с. 115–117]. При этом авторы такого рода переносов даже не ставят перед собой задачу прогнозирования, допускающего независимую проверку своих утверждений. Здесь ситуация сходна с той, которую зафиксировал, например, М. А. Дрюк: «Отсутствуют какие-либо основания проводить под знаком глобального эволюционизма идеи чистейшего физического редукционизма, суть которого в том, что законы развития, в том числе живого и неживого, во многом сходны и ведут через самоорганизацию к самоусложнению систем» [6, с. 106–107]. Сомнительность экстраполяции представлений синергетики возрастает на биологическом и социальном уровнях. Многочисленные попытки создать «иллюзию» универсального применения теории «независимо от природы, уровня организации и глубины постижения системы» [6, с. 112]. М. А. Дрюк делает вывод: «Спекулятивная интерпретация явления с позиций самых общих представлений о синергетике

не продвигает исследователя в решении проблем ни на шаг без реального наполнения позитивным содержанием» [6, с. 112–113]. Вся последняя цитата взята из статьи С. З. Гончарова.

Категоричность этих выводов несколько утрирует реальную ситуацию. Известны вполне конструктивные примеры применения идеологии и аппарата синергетики в биологии и социологии. Так, в книге Г. Хакена «Синергетика» рассмотрены следующие проблемы: 1) конкуренция и сосуществование, 2) отношения хищник – жертва, 3) математическая модель процессов эволюции, 4) модель морфогенеза; 5) рост колоний бактерий и грибов, 6) социология: стохастическая модель формирования общественного мнения [5]. Разумеется, эти модели не учитывают всей специфики описываемых объектов, но они позволяют сделать нетривиальные выводы, допускающие эмпирическую проверку. Они описывают некоторые общие особенности поведения различных систем: физических, химических, биологических, социальных (конечно, не отражая при этом всю их специфику). Именно вычленение этих общих особенностей создает в дальнейшем возможность учета специфики рассматриваемых объектов в рамках новых, более сложных моделей.

Позиции, занятые Н. А. Алексеевым, идентичны позициям С. З. Гончарова: «...термодинамические системы действуют в рамках физико-химических объективных закономерностей... Информационные системы предполагают субъектов их использования... дело прежде всего в изменении способов детерминации развития систем, изменении их структур: в случае термодинамических систем они остаются классическими причинно-следственными, во втором случае – они становятся генетически-телеологическими, т. е. обусловленными как прошлым, так и будущим, которое определяется во многом субъективно» [2]. С точки зрения Н. А. Алексеева, использование синергетических закономерностей при анализе генезиса научного знания не совсем корректно, поскольку при этом «редукции» подвергаются озарения Ньютона, Менделеева., которые являются сущностной стороной генезиса научного знания. Отметим, что если в нашу задачу не входит отражение специфики «информационных» систем, связанной с деятельностью субъектов, то мы вправе использовать синергетику, когда это приводит к содержательным результатам. Аналогичная ситуация известна, она возникает в связи с теорией эволюции общества в марксистском подходе, который предполагает наличие объективных закономерностей развития общества, не зависящих от действия субъектов, его образующих. Это, в принципе, верный подход, хотя, вероятно, именно этот недостаток марксистского подхода наиболее сильно ограничивает его возможности.

Нам кажется, что решение вопроса об использовании идеологии синергетики в педагогике лежит не в плоскости дилеммы: полнота описания – редукционизм, а в плоскости формирования содержательных выводов, допускающих эмпирическую проверку. С этой точки зрения, предложенные направления поиска «конструктивного применения синергетики в педагогике» [2] сами являются недостаточно конструктивными, поскольку подразумевают возможность универсального синергетического подхода. Сказанное в значительной степени можно отнести к статье В. Э. Штейнберга, который допускает возможность и необходимость распространения синергетического подхода на

технологии обучения [3]. Заметим, что эвристический потенциал синергетики в указанной работе приводит автора к мысли о необходимости использования более сложных структур (в том числе фрактальных) для описания объектов педагогического процесса. Ниже мы покажем, что этот вывод не является случайным и с необходимостью возникает при интерпретации генезиса научных знаний с позиций синергетики.

В неявной форме изложенные позиции содержатся и в работе, открывающей дискуссию [1]. В ней они не вскрывались для того, чтобы не предопределять направление дискуссии. Авторы статьи утверждают: «Перенос идеологии синергетики в область педагогики можно мыслить в отношении различных объектов: ученик, класс, учитель, ..., педагогическая система». Здесь допущено определенное лукавство: не сказано, что так мыслить можно (формально), но не нужно, так как нет необходимых оснований для этого. Такие основания дает третий вариант применения идеологии синергетики, сформулированный в начале раздела «Что изучает синергетика» [1]. Он подразумевает обязательную опору на эмпирический материал, предоставляемый дисциплиной или предметной областью, к которой применяется синергетический подход для обоснования адекватности получаемого описания. Два других варианта непригодны для применения в педагогике, поскольку в ней отсутствуют открытые термодинамические системы и формально-математические нелинейные модели. Но и третий вариант применения идеологии синергетики требует проведения работы по обоснованию адекватности получаемого описания объекта в каждом конкретном случае. Такое обоснование заведомо отсутствует для таких объектов, как ученик, класс, учитель, ..., педагогическая система. То есть, по нашему мнению, говорить о переносе на эти объекты идеологии синергетики преждевременно. Мы придерживаемся мнения, что синергетика не должна выступать как универсальная идеология, но нам представляется также, что недостаточно ограничиться таким общим заключением. Желательно при этом дать конкретный пример ограниченного конструктивного применения идеологии синергетики.

В рассматриваемом нами случае такой пример позволяет сформировать применение качественных выводов синергетического анализа открытых систем к генезису научного знания [6]. Ретроспективный анализ истории естествознания в данном случае играет роль эмпирической проверки сформулированной гипотезы о возможности переноса закономерностей синергетики на эту область. С другой стороны, научные знания являются детерминантой содержания естественнонаучного образования, и полученные при анализе генезиса научного знания выводы, вне сомнения, переносятся на содержание естественнонаучного образования. Конструктивность применения синергетики в этом случае означает, что результаты не должны являться банальной перефразировкой уже известных положений педагогики. В нашем понимании основным результатом проведенного «синергетического» анализа является представление о том, что эволюция научного знания – это эволюция его структуры, такая, что в критические моменты эта структура качественно усложняется за счет появления новых элементов, позволяющих более эффективно организовать ее работу. Отсюда однозначно вытекает необходимость охарактеризовать

и упорядочить типы структур, которыми мы оперируем в своих рассуждениях, т. е. прояснить вопрос о том, на каком наборе структур мы будем рассматривать эволюцию системы. Вопрос выбора правильного языка описания не является тривиальным, а в рассматриваемом случае, с точки зрения современной математики, возможности для этого выбора очень широки, но, тем не менее, вполне конкретны. Например, как предполагает В. Э. Штейнберг [3], структуры объектов педагогики могут иметь фрактальный характер. Это указывает на целесообразность дальнейшей работы в этом направлении.

С этих позиций можно ответить на вопрос Н. А. Алексева: «В чем отличие предлагаемого подхода от традиционных интеграции и дифференциации?». В последнем случае подразумевается, что имеется фиксированный набор объектов, между которыми устанавливаются связи. Формирование и классификация этих связей решает задачу интеграции. Дифференциация подразумевает механическое увеличение числа объектов, не меняющее качественно рассматриваемую структуру. При этом интеграция искусственно отделяется от дифференциации. В результате возникают надуманные проблемы и суждения. Например, в работе [7] сделан вывод, что современный период развития естественных наук – это период интеграции. Имеется в виду появление таких новых дисциплин, как физхимия и др. Но появление каждой новой дисциплины является одновременно и проявлением дифференциации, что позволяет сделать прямо противоположный вывод. В рамках синергетического подхода становится очевидным, что акцент следует перенести на качественное сопоставление старых и вновь возникающих структур.

Этот вывод представляется почти тривиальным, но привычка мыслить в категориях фиксированных структур простейшего типа ограничивает возможность даже осознания некоторых насущных проблем. В качестве примера приведем содержание беседы авторов этой работы с академиком РАО В. С. Ледневым, состоявшейся в 2001 г. Вадим Семенович обратил наше внимание на то, что проблема слитного или раздельного (интегрированного или дифференцированного) преподавания естественнонаучных дисциплин имеет давнюю историю: еще его дед 100 лет назад выступал в пользу слитного преподавания, а он сам – сторонник раздельного преподавания этих дисциплин. В поддержку правильности своей точки зрения В. С. Леднев приводил успешность сложившейся в нашей стране практики, которая опирается на структуру содержания образования, описанную с помощью сквозных линий [8]. Такой же подход традиционно используется во Франции и Германии, в то время как в англоязычных странах принято слитное преподавание естественнонаучных дисциплин. Вадима Семенова очень беспокоила интенсивно обсуждавшаяся в то время в российских педагогических кругах идея о замене раздельного преподавания естественнонаучных дисциплин слитным, подобно английскому. Он считал эту идею деструктивной, и сослался на свой разговор с высокопоставленным английским чиновником от образования, своим давним знакомым, который выражал недоумение в связи с тем, что у нас в России хотят прекрасную систему образования естественнонаучных дисциплин заменить английской, тогда как они сами думают о том, чтобы от нее отказаться.

Таким образом, до сих пор не решен окончательно вопрос об оптимальной структуре содержания естественнонаучного образования. Это, с нашей точки зрения, связано с тем, что рассматриваются только два варианта структуры содержания естественнонаучного образования: один, основанный на сквозных линиях различных естественнонаучных дисциплин, и второй, опирающийся на их полную интеграцию. Заметим, что эти варианты можно рассматривать как предельные, в то время как современная математика предоставляет в распоряжение исследователей множество других вариантов возможных структур, которые являются промежуточными. С нашей точки зрения, если не учесть их наличие, то мы обречены вращаться в порочном круге между двумя исчерпавшими себя возможностями. Другими словами, язык описания, адекватный изучаемому объекту, в данном случае, по-видимому, требует расширения номенклатуры рассматриваемых структур. Правильная постановка вопроса выходит за рамки дилеммы «интеграция – дифференциация», она лежит в плоскости осознанного поиска варианта оптимальной структуры содержания естественнонаучного образования. Возможно, поиск оптимальной структуры может привести даже к фракталам, как это предугадывает В. Э. Штейнберг [3]. Но при этом необходимо, чтобы предлагаемые варианты структуры исходили из природы рассматриваемых объектов, а не были принесены извне как модное поветрие. Один из возможных вариантов промежуточной структуры содержания естественнонаучного образования приведен в нашей работе [1, с. 99]. Он разработан на основе синергетического анализа генезиса естественнонаучного знания – детерминанты содержания естественнонаучного образования.

Таким образом, использование идей синергетики не только обосновано в данном конкретном случае эмпирическим материалом истории естествознания, но и позволяет решить важную практическую задачу. Такой пример использования синергетического подхода в педагогике нам представляется конструктивным.

В заключение мы считаем необходимым ответить на два замечания, косвенно адресованных нам в статье Н. А. Алексеева [2]. Первое: «...коль синергетика претендует на некую универсальную модель анализа развития и построения научного и учебного знания, то почему педагоги так стыдливо обходят с этих позиций анализ гуманитарных знаний». Из всего изложенного выше понятно, что в нашем варианте применения синергетики отсутствуют претензии на универсальный характер ее использования. Кроме того, мы, как представители точных наук, предпочитаем оттолкнуться от простого и известного нам объекта – точных дисциплин, переход к более сложному объекту – гуманитарным дисциплинам – не исключен, но он требует дополнительной работы, возможно, других специалистов. Второе замечание касается отсутствия у нас пояснения принципов отбора учебного материала на основе синергетического подхода. Но в нашей работе [1] эта задача не ставилась, в ней внимание акцентируется на необходимости смены традиционной схемы структуры содержания образования (рис. 1, с. 98) на новую (рис. 2, с. 99), в которой появляется особый элемент структуры – курс «Естествознание». Он стягивает части расщепленных сквозных линий так, что в его объеме реализуется слитное изложение материала различных дисциплин.

лин, в то время как основная часть обучения естественнонаучным дисциплинам продолжает существовать в виде отдельных сквозных линий, которые проходят мимо нового элемента структуры (курса «Естествознание»). Принципы отбора учебного материала в новый структурный элемент содержания естественнонаучного образования и его задачи подробно описаны в работах [9, 10, 11].

Вывод по дискуссии о синергетике в образовании

Синергетический подход может быть использован в педагогике, но не в качестве универсальной идеологии, а в отдельных ее разделах с тщательным обоснованием возможности применения.

Пример такого применения идеологии синергетики в педагогической науке дан в работе [1] и уточнен в настоящей статье. Следствием применения этого подхода является необходимость пересмотра структуры содержания непрерывного естественнонаучного образования.

Литература

1. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. А. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2004.* – № 6(30). – С. 89–102.
2. Алексеев Н. А. Размышления о синергетике в педагогике // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2004.* – № 6(30). – С. 102–106.
3. Штейнберг В. Э. Синергетика и технологии обучения // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2005.* – № 1(31). – С. 109–111.
4. Гончаров С. З. О синергетике, редукции и эвристике // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2005.* – № 2(32). – С. 114–124.
5. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
6. Эбелинг В. Образование структур при необратимых процессах. – М.: Мир, 1979. – 280 с.
7. Шепель О. М., Минин М. Г. Знание как живая система // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2005.* – № 5(35). – С. 30–39.
8. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.
9. Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А., Федоров В. А. Место учебной дисциплины «Естествознание 10–11» в системе непрерывного естественнонаучного образования /Сб. трудов «Вопросы общей физики в вузе». – Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 2000. – С. 141–153.
10. Ткаченко Е. В., Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А., Федоров В. А. Курс «Естествознание» как интегрирующий фактор непрерывного образования // *Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2001.* – № 3. – С. 3–18.
11. Гапонцева М. Г. Интегративный подход в содержании непрерывного естественнонаучного образования. Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 206 с.

ББК 74.00
УДК Ю 984.0

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Василенко

Ключевые слова: институты, институциональная среда, образование, образовательные институты.

Резюме: в данной статье рассматриваются особенности институциональной методологии в применении к исследованию образования как одной из сторон общественной жизни. Показано, что образование является институциональным механизмом, обеспечивающим передачу социального опыта. Сущность кризиса мировой образовательной системы состоит в том, что темп изменения образовательных институтов становится ниже темпа трансформации общей институциональной среды. Предложена классификация образовательных институтов.

В настоящее время институциональный подход стал активно применяться в исследованиях разнообразных сторон общественной жизни. С позиций институционализма общественная реальность исследуется при помощи изучения функционирующих в ней институтов, под которыми понимается совокупность формальных и (или) неформальных норм и правил, а также механизмы, обеспечивающие соблюдение этих норм и правил [5, 8]. Соответственно различают формальные и неформальные институты, которые выполняют в обществе функции регулирования поведения индивидов с целью уменьшения наносимого друг другу ущерба, минимизации усилий по достижению соглашений, передачи информации, снижения неопределенности в условиях неполноты информации. При этом существующие порядки отличаются не только по характеру формальных (жестких) институтов, которые представлены нормами, закрепленными, как правило, законодательными или иными государственными актами. Большую роль в формировании того или иного общественного порядка играют неформальные (мягкие) институты, представляющие собой обычаи и традиции, которые существенно влияют и на экономический, и государственный, и общественный порядки, сложившиеся в данной стране.

Коллективные ограничения, которыми являются институты, задают широкое поле для индивидуального выбора. При этом рациональность поведения индивидов рассматривается как переменная величина, которая зависит от сложности выбора, повторяемости ситуации, асимметричности информации, а также степени мотивированности индивида. Чтобы избежать согласования множества внешних факторов, влияющих на успех и на саму возможность принятия того или иного решения, в рамках социального порядка вырабатываются схемы или алгоритмы поведения, являющегося при данных условиях наиболее эффективным. Эти схемы и алгоритмы, или матрицы поведения индивидов, есть не что иное, как институты [1].

В рамках *институционального* подхода образование рассматривается как один из элементов общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами. Это взаимодействие социальных групп и общностей, определенным образом организованное для достижения целей и выполнения задач обучения, социализации, воспитания, развития личности, профессиональной подготовки, удовлетворения иных образовательных потребностей людей. Это особым образом организованная иерархизированная ролевая деятельность, опирающаяся на систему специализированных учреждений (институтов), функции которых регламентированы определенными правовыми и специальными нормами.

Как *социальному институту*, образованию присущи определенные нормы деятельности, правила поведения, различные управленческие структуры, материальные средства и условия, обеспечивающие их функционирование.

Рассматривая перспективы применения к образованию институционального подхода, прежде всего, оговорим следующее. Под институциональным подходом часто подразумевают институционализацию образовательных структур, то есть законодательное закрепление тех или иных механизмов взаимодействия людей в области образования. Возможно, это связано с теми трансформационными процессами, которые происходят в российском обществе и образовании. Поэтому нередко в основу институционального подхода кладутся этапы институционализации системы образования. Упорядочение коммерциализации, децентрализации, дестандартизации действительно имело место в последнее десятилетие в российском образовании, однако сужать институциональный подход до институционализации в описанном выше смысле слова, на наш взгляд, неправомерно.

Мы полагаем и считаем чрезвычайно важным учитывать, что в *образовании сосуществует совокупность формальных и неформальных институтов*, норм и правил, регулирующих отношения между людьми. Возможность «равноправного учета» неформальных правил в образовании наряду с формально закрепленными в законодательстве подзаконными актами, уставами образовательных учреждений и пр. и составляет главное преимущество институционального подхода, так как их учет позволяет более реально оценивать последствия принимаемых педагогических и управленческих решений на всех уровнях образовательных структур, включая управленческие.

Рассмотрение образования как элемента системы общественных отношений и его функциональных взаимосвязей с другими элементами позволяет более полно определять *место образования в системе социальных отношений и процессов*, уточнять его социальную роль в условиях трансформирующегося общества через изучение динамики формальных и неформальных институтов. В этих условиях образование исследуется в качестве одного из наиболее значимых элементов образа жизни людей, тесно связанного с другими элементами повседневного способа деятельности. При этом актуализируются проблемы

- влияния на образование условий жизни, быта, труда, досуга, ценностных ориентаций, различных форм и видов деятельности;
- обратного воздействия образования на разноплановые стороны образа жизни человека и социальных групп;

• удовлетворенности различных социальных общностей, как непосредственно включенных в систему образования, так и косвенно связанных с ней.

Вместе с тем, очевидна *взаимосвязь образования как института и институциональной среды в целом*. Общественная норма существует в четырех различных пространствах: пространстве норм; пространстве индивидов; временном пространстве; информационном пространстве. Эффект сопряжения характеризует особенности функционирования нормы в первом пространстве; эффект координации – во втором, эффекты обучения – в третьем, эффект положительной обратной связи – в четвертом [3]. Пространство норм образует собственно институциональную среду. Второе, частично третье и четвертое пространства функционируют за счет (взаимо) деятельности индивидов. Чтобы это функционирование могло состояться, каждый индивид должен быть знаком с «правилами игры» и владеть рациональными стратегиями достижения своих целей в данных пространствах. Следовательно, необходимы механизмы информирования индивида о существовании какой-либо нормы, объяснения индивиду необходимости следования ей, оказания помощи в освоении данной нормы. Понятно, что речь идет, с одной стороны, о механизмах передачи институциональных норм от индивида к индивиду, а с другой – о воспитании и обучении.

Таким образом, образование, включающее обучение и воспитание, является институциональным механизмом, обеспечивающим возможность наследования институтов через передачу социального опыта от поколения к поколению, а значит, фактором стабилизации и трансформации институциональной среды.

Данный статус образования подтверждается рассмотрением образования в конце XX в. в качестве главного механизма социокультурной преемственности и развития; основы воспроизводства духовного потенциала России и развития личности; родовой потребности, формы жизни человека в «изменяющемся обществе»; механизма воспроизводства науки и культуры; базы сохранения исторической и национально-этнической самоидентификации народа; «базиса базиса» современной экономики – интеллектоемкой, наукоемкой; основы национальной безопасности России – военной, экономической, демографической, экологической, информационной, национально-этнической, духовно-нравственной; механизма обеспечения исторического здоровья нации; главного механизма воспроизводства интеллекта общества.

От 40–70% прироста национального дохода обеспечиваются приростом знаний и образования. Образование становится главной воспроизводственной функцией всех социальных институтов [7]. Этим и определяется его главная роль среди других социальных институтов и структур.

Однако с середины XX в. система образования вступила в полосу общего кризиса. Если в 1967 г. число неграмотных по данным ЮНЕСКО составляло 460 млн человек, то после всех реформ и мер по улучшению образования их число возросло до миллиарда, свыше 100 млн детей и бесчисленное количество взрослых не завершают курса базового образования; миллионы других посещают занятия, но не приобретают при этом необходимых знаний и навыков [6].

Сущность этого кризиса Ф. Кумбс объяснил как несоответствие между темпами развития общества, наук, искусств, промышленности, техники, с одной стороны, и низкими темпами развития и совершенствования школы, ее организации и методов учебно-воспитательного процесса – с другой. Ф. Кумбс указывает на четыре обстоятельства, которые, согласно его исследованиям, вызвали всемирный кризис образования во второй половине XX в.:

- большое количество желающих учиться;
- недостаток средств;
- консервативность системы образования, ее руководящих органов и преподавательского состава;
- инертность общества, безразличие к нуждам и проблемам образования [4].

С институциональной точки зрения, *сущность кризиса мировой образовательной системы состоит в том, что темп изменения образовательных институтов становится ниже темпа трансформации общей институциональной среды*. В настоящее время наблюдаются следующие антикризисные процессы в мировой образовательной системе:

- неуклонное увеличение числа специальностей и специализаций, по которым происходит обучение студентов в мировой образовательной системе;
- увеличение продолжительности обучения людей, сопряженное с появлением института непрерывного образования;
- целенаправленная разработка и внедрение инновационных образовательных технологий.

Нам представляется, что тщательный учет институциональных особенностей указанных процессов открывает широкие перспективы для отыскания путей более быстрого обновления институциональной структуры образования, с целью приведения ее в соответствие с институциональной средой общества.

Выявление социального «самочувствия» различных групп в сфере образования, факторов социального комфорта и дискомфорта, готовности людей продолжать образовательную деятельность позволяют проводить более полно отвечающую запросам большинства *социальную политику в сфере образования*, включая разработку федеральных и региональных образовательных программ в сферах модернизации определенных уровней образования, непрерывного образования, информатизации и пр. Это особенно актуально, учитывая, что, как отмечается в Концепции развития российского образования, основой современной образовательной политики государства являются социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

На проблемном уровне рассмотрение образования, любого элемента его структуры с позиций институционального подхода позволяет

- выделить определенный круг субъектов, вступающих в процессе деятельности в отношении устойчивого характера, связанные с данной проблемой;

- выявить определенный тип (более или менее формализованный) организации;
- определить специфические социальные нормы и предписания, регулирующие поведение людей в условиях данной ситуации;
- спланировать систему действий по изменению ситуации в направлении к решению проблемы.

Рассматривая образовательную систему на уровне *регионов* (а отдельное образовательное учреждение как организацию), можно определить характерные особенности ее институциональной среды и на этой основе принимать решения и реализовывать интересы в предсказуемой среде. Следовательно, достижение цели (учебной, педагогической, управленческой и т. п.) становится делом выбора верной линии поведения субъектов деятельности.

Применение институционального подхода позволяет анализировать педагогическую реальность, рассматривая *образовательный процесс как совокупность взаимодействий между субъектами, определяемых нормами каждого из них*. В рамках данного подхода педагогическая проблема может быть объяснена при помощи изучения противоречий между различными нормами (прежде всего моральными, религиозными нормами, традициями, нормами референтных групп), а решение проблемы видится в плоскости поиска способов сближения норм и выработки на этой основе новых правил игры для участников образовательного процесса.

Образование как сложная иерархическая система коллективных действия индивидов и организаций, направленных на реализацию функций обучения, воспитания и развития, является номинальным носителем целой совокупности институтов различного уровня и степени сложности. Эту совокупность будем называть образовательными институтами (институциями).

Критериями построения классификации образовательных институтов могут служить

- *масштабность носителя института*, характеризующая субъектов институциональной среды различного размера и уровня;
- *специфичность носителя института* по отношению к регулированию взаимодействий в образовательной сфере;
- *ролевые функции носителя института*;
- *преобладающие целевые установки носителя института*;
- *динамичность носителя института*, определяющая степень его инертности или изменчивости;
- *формальность института*;
- *характер взаимодействия образования с другими общественными сферами*;
- *подчиненность института, его место в институциональной иерархии*.

По *масштабности носителя института* различают национальные образовательные институты, образовательные институты субъектов федерации и муниципальные, институты образовательной организации и образовательные институты индивидов. Первые два представлены государственными, региональными и муниципальными юридическими актами, например Законом об образовании; программами, например Концепцией модернизации российского обра-

зования на период до 2010 г.; а также органами управления образованием, например Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки.

Институты образовательной организации включают в себя нормы и правила ее взаимодействия в зоне ближайшего окружения (органы власти, другие учебные заведения различных уровней, общественные организации, потенциальные учащиеся и студенты и пр.), а также внутреннюю структуру, основные процедуры и иные правила функционирования. Институты индивидов – это принимаемые индивидом правовые и моральные нормы, которыми он руководствуется при принятии решений по вопросам собственной образовательной траектории и образовательной траектории своих детей.

По специфичности носителя института можно выделить институты:

- общие для нескольких общественных сфер, включая образование, например институты социальных гарантий, трансфертов;
- специфические для образования, например налоговые льготы;
- частные, охватывающие часть образования, например, обеспечение бесплатным питанием и обмундированием учащихся профессиональных училищ из малообеспеченных семей.

Примерами институтов с различными ролевыми функциями их носителя могут служить институт студенчества, институт учительства, институт управления образовательными структурами и т. п. Эти ролевые функции определяются местом их носителя в иерархической структуре образовательной системы.

Преобладающие целевые установки носителя института определяются типами субъектов институциональной среды, развертывающимися в особенностях их образовательных потребностей и способах их удовлетворения. Это может найти выражение в выборе направления, формы обучения, учебного заведения определенного уровня и статуса, в интенсивности усилий по приобретению знаний и умений, в готовности продолжать обучение.

Homo economicus привлекают прагматические стороны образования, он будет сравнивать необходимые затраты и получаемые выгоды. Он отдаст предпочтение дисциплинам, представляющим для него практический интерес. *Homo sociologicus* примет во внимание общественное мнение о престижности предлагаемых образовательных программ, его будет интересовать социальная значимость перспектив, которые открывает перед ним обучение. *Homo institutus* склонен выбрать направление образования, связанное со служением обществу, Родине, идее, и проявит максимальную степень прилежания в обучении, придавая большое значение формальной оценке своих учебных успехов. Выбор *homo hierarchicus* определяется идеологией и традициями его касты.

По динамичности носителя института можно назвать

- институт образовательной традиции, например классно-урочная система;
- институт образовательной инновации, например деловые игры, дистанционное обучение.

По критерию формальности в обществе функционируют

- формальные образовательные институты, закрепленные в законодательстве в области образования, например Федеральный закон РФ «О высшем и пос-

левузовском профессиональном образовании»; в распоряжениях и приказах органов управления образованием; внутренних правилах образовательного учреждения, например расписании занятий, правилах трудового распорядка;

- неформальные образовательные институты, регулирующие взаимодействия в образовательной сфере на уровне традиций и моральных норм, например институт празднования Дня учителя (положительный), институт коррупции (отрицательный).

Характер взаимодействия регулируемых сфер, одной из которых является образование, предопределяет разделение институтов на

- институты партнерства, например, институт рынка труда, институт производственной практики;

- взаимодополняющие по отношению к образованию институты, например, институты здравоохранения, семьи, опеки и попечительства;

- конструктивные институты, например институты права, собственности, финансов.

По *подчиненности института, его месту в институциональной иерархии* различают

- базисные образовательные институты, включающие в себя идеологию, миссию образовательной организации;

- производные образовательные институты, например стили педагогического общения.

Кроме того, для исследования возможностей применения институционального подхода к образованию важно выяснить имеются ли институциональные различия и, если имеются, насколько они существенны в следующих аспектах:

- типы и виды образования (общее и профессиональное, специальное, дополнительное);

- формы получения образования (формальное, неформальное, информальное образование; очное, заочное, самообразование);

- уровни образования (начальное, среднее, высшее, дополнительное, послевузовское);

- содержание образования (естественнонаучное, социально-экономическое и др.);

- образовательные технологии.

Итак, применение институционального подхода к образованию позволяет более успешно решать гносеологические, прогностические и проектировочные задачи в области организации и управления учебно-воспитательным процессом в различных образовательных системах, включая высший уровень – государственную социальную политику.

Нам представляется, что применение к преобразованиям в образовательной сфере институционального подхода обеспечит следующую эффективность получаемых институтов, позволит обосновать своевременность их трансформации или замены, необходимость проведения комплексных изменений. Выполнение данных условий обеспечит качественное обновление отечественного образования и на этой основе развитие российской экономики и общества в целом.

Литература

1. Белокрылова О. С., Вольчик В. В., Мурадов А. А. Институциональные особенности распределения доходов в переходной экономике. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2000.
2. Василенко Н. В. Институционализм как методология исследования общественной сферы // Закономерности и перспективы трансформации общества: Материалы к V Международной Кондратьевской конференции Санкт-Петербург, СПбГУ, 20–22 октября 2004 / Под ред. Ю. В. Яковца. – М.: Международный фонд Кондратьева, 2004. Т. 1. – С. 311–314.
3. Клейнер Г. Б. Особенности процессов формирования и эволюции социально-экономических институтов в России. – М., 2001.
4. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970.
5. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики. – М., 1997.
6. Перспективы // Вопросы образования. – 1991. – № 4. – С. 3–4.
7. Субетто А. И., Селезнева Н. А., Майборода Л. А., Кудрявцев Ю. А. Долгосрочная образовательная политика как ядро внутренней политики российского государства // Российское образование: проблемы реформирования. Выпуск II / Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 1998. – № 12(79). – С. 75–88.
8. Шаститко А. Предметно-методологические особенности новой институциональной экономической теории // Вопросы экономики. – 2003. – № 1. – С. 24–41.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.4
ББК 74.3

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

О. А. Барабаш

Ключевые слова: двигательные нарушения; двигательные умения и навыки; умственная отсталость; педагогическая коррекция.

Резюме: в статье рассматриваются основные результаты исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме формирования двигательных умений и навыков у учащихся с умственной отсталостью. Представлен анализ возрастной динамики технической подготовленности школьников 1–9-х классов с умственной отсталостью, проживающих в Приморском крае.

Уже на первых этапах изучения умственной отсталости у детей отечественные и зарубежные психиатры отмечали наличие у них широкого спектра двигательных расстройств. Так, на недостаточный уровень сформированности движений у умственно отсталых детей указывали основоположники олигофренопедагогики Ж. Демор, Э. Сеген. Но первое время отклонения в развитии движений у детей описывались на основе визуальных наблюдений. Позднее эта проблема привлекла внимание исследователей как в нашей стране, так и за рубежом (Д. И. Азбукин, А. Н. Граборов, В. М. Мозговой, А. С. Самыличев, С. Ю. Юровский, R. Adams, O. Corder, E. Forward, A. Gesel, H. Goldstein) и стала рассматриваться более подробно, что позволило выявить у этих детей многообразие двигательных нарушений. А. Р. Лурия, С. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак и др. в числе причин недоразвития двигательной сферы у умственно отсталых детей выделяют уменьшение силы основных нервных процессов, нарушение их подвижности, иррадиации возбуждательного и тормозного процесса, а это затрудняет образование новых, сложно-рефлекторных связей, обеспечивающих произвольные движения. В. И. Лубовский в работе «Развитие словесной регуляции действий у детей» обосновывает мнение, что причиной недоразвития произвольных движений являются дефекты общей нейродинамики.

А. А. Дмитриев заключает, что разлитое органическое поражение коры головного мозга препятствует физическому развитию умственно отсталых детей и формированию произвольных движений у них.

В контексте исследуемой нами проблемы существенной является мысль Н. А. Бернштейна, который пишет, что произвольные движения и действия относятся к числу наиболее сложных психических функций человека. Они представляют собой сложную функциональную систему, иерархически организованную, включающую много уровней и подуровней. Поражение нижних отделов центральной нервной системы влечет за собой нарушение элементарных движений, высших отделов – сложных двигательных актов, требующих осмысления.

А. Р. Лаурия отмечает также, что у умственно отсталых детей в связи с тотальным органическим поражением коры головного мозга нарушения произвольных движений в большинстве случаев являются своеобразным признаком уровня моторной развитости.

Е. М. Мастюкова заключает, что двигательные нарушения являются составной частью ведущего дефекта и определяются теми же механизмами, что и ведущий дефект. Так, моторная недостаточность при несложной форме умственной отсталости, которая проявляется в несформированности тонких дифференцированных движений пальцев рук, кинетического и кинестетического ручного праксиса, сложных координаторных схем, определяется недоразвитием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, в основе которого лежит органическая патология корковых зон двигательного-кинестетического анализатора (А. А. Дмитриев, Е. М. Мастюкова, Е. Н. Правдина-Винарская).

Воспитание и обучение умственно отсталых детей на протяжении всей истории неразрывно связано с педагогической коррекцией, то есть исправлением или ослаблением недостатков развития. Физиологической основой коррекции недостатков развития детей признается компенсация, то есть замещение патологических нарушений функций центральной нервной системы новыми нервными механизмами. Сущность процессов, лежащих в основе компенсации, объясняется на основе учений И. М. Сеченова, И. И. Павлова. В коррекционной работе выделяют направленность на исправление дефектов, общих для всех умственно отсталых детей (общая коррекция), и дефектов, характерных для отдельных групп учеников (индивидуальная коррекция) (Е. А. Ковалева, Н. Б. Лурье).

Другим важным положением, которое необходимо учитывать при работе по коррекции двигательных нарушений у умственно отсталых детей, по словам А. А. Дмитриева, является то, что у них в наибольшей степени нарушены не элементарные движения, а сложные двигательные акты, требующие осмысления и словесного опосредования. Более того, М. С. Певзнер и М. Б. Эйдинова считают, что нарушение сложных двигательных актов является обязательным признаком умственной отсталости. Г. В. Кузнецова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, И. Марцикявичус, Л. А. Новикова, Л. И. Ростягайлова, С. И. Мастюкова, М. Б. Эйдинова в связи с этим писали, что умственно отсталым детям свойственны не столько простые двигательные расстройства, сколько сложные нарушения, связанные с поражением корковых функций, сложные системные нарушения моторики, обусловленные поражением не только двигательного анализатора, но и других, в том числе речевых систем.

Для оптимизации процесса коррекции нарушений двигательной сферы у умственно отсталых детей необходимо дальнейшее изучение их двигательных нарушений, которые проявляются в различных локомоциях и произвольных движениях. Этой цели служит оценка двигательной подготовленности, которая проводится для определения наличия у детей двигательных нарушений и выявления уровня овладения ими двигательными действиями (умениями, навыками). При этом используется группа объективных методов контроля. Например, И. И. Сулеймановым было предложено для оценки подготовленности школьников в прыжках в высоту определять разницу в результатах между прыжком в высоту тем или иным способом и обычным выпрыгиванием в высоту с места. Однако чаще всего в практике физического воспитания учащихся используется субъективная оценка с использованием анализа качественных признаков выполненного движения. При этом используются следующие методы:

- наблюдения;
- вызова;
- упражнений;
- комбинированный метод.

Во всех случаях используются экспертные оценки. В качестве эксперта чаще всего выступает учитель.

Метод открытого наблюдения заключается в том, что учащиеся знают, кого и что именно будет оценивать учитель. *Скрытое наблюдение* состоит в том, что учащимся известно лишь то, что учитель будет вести наблюдение за определенными видами двигательных действий.

Вызов как метод оценки используется для выявления достижений отдельных учащихся в усвоении программного материала и демонстрации классу образцов правильного выполнения двигательного действия.

Метод *упражнений* предназначен для проверки уровня владения отдельными умениями и навыками, качества выполнения домашних заданий.

Суть *комбинированного* метода состоит в том, что учитель одновременно с проверкой знаний оценивает качество освоения техники соответствующих двигательных действий.

Данные методы можно применять и индивидуально, и фронтально, когда одновременно оценивается группа учащихся или класс в целом (А. Б. Кофман).

Однако одним из частых затруднений в применении методов, используемых для оценки качества выполнения движений, является выбор способа фиксации наблюдаемого движения. Наиболее распространенными способами фиксации являются «схема наблюдения» и «протокол наблюдения», которые должны быть предварительно подготовлены. В результате при анализе полученных результатов можно определить степень сформированности движения, ошибки, характерные для большого количества школьников, и ошибки, характерные для отдельных детей. В первом случае ошибки необходимо устранять непосредственно на уроках, во втором – на индивидуальных занятиях. Рекомендуется следующая градация оценок при определении уровня овладения теми или иными двигательными действиями:

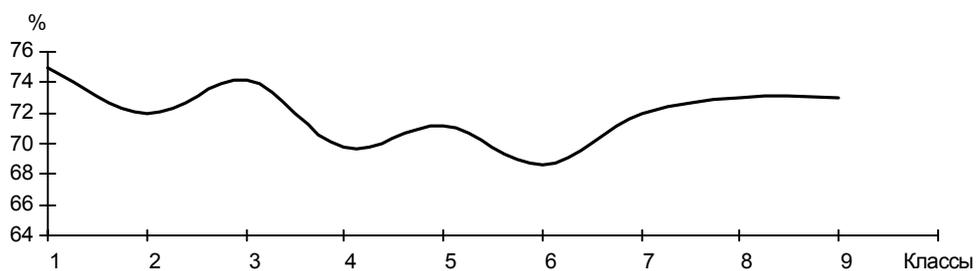
- «отлично» – двигательное действие выполнено правильно (заданным способом), точно, в надлежащем темпе, уверенно и легко;

- «хорошо» – движение выполнено в целом правильно, но допущено до двух незначительных ошибок, ведущих к неточному исполнению упражнения (наблюдается некоторая скованность движений);

- «удовлетворительно» – движение выполнено в основном правильно, но допущена одна грубая ошибка или несколько незначительных ошибок, способствующих неточному, неуверенному или напряженному выполнению движения;

- «неудовлетворительно» – двигательное действие выполнено с существенным искажением техники движения, неправильно и неуверенно.

Для определения уровня овладения двигательными действиями, составляющими основное содержание программ по физической культуре для учащихся специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, нами был использован метод открытого наблюдения. Наблюдение проводилось в конце каждой четверти и учебного года. В исследовании приняли участие учащиеся специальных (коррекционных) школ VIII вида в количестве 2118 человек. На основании полученных отметок за технику выполнения движений с помощью общепринятой формулы расчета обученности (по С. А. Смирнову) была получена возрастная динамика двигательной подготовленности учащихся 1–9-х классов с умственной отсталостью (рисунок), которая имеет волнообразную динамику с тенденцией к снижению ко 2, 4 и 6-му классу и повышением к 3, 5 и 7-му классу, после чего в уровне двигательной подготовленности школьников наступает плато. Пиковые значения двигательной подготовленности наблюдаются в 1-м классе. Видимо, это обусловлено тем, что программный материал для 1-го класса отличается незначительной сложностью, дети легко усваивают элементарные двигательные действия. Ко 2-му классу наблюдается незначительное снижение, в 3-м классе наступает второй пик наилучших значений двигательной подготовленности.



Возрастная динамика двигательной подготовленности учащихся 1–9-х классов с умственной отсталостью

Таким образом, в начальной школе двигательная подготовленность школьников характеризуется как наилучшая. Скорее всего, это связано с тем, что данный возраст, в сравнении с дошкольным или подростковым, принято считать, по образному выражению А. А. Маркосяна, относительно «спокойным» в жизни ребенка. Основной чертой этого периода, по его мнению, является переход от свободных движений к организованным, связанным с нарастанием контроля коры больших полушарий головного мозга. В течение младшего школьного

возраста совершенствуются произвольные движения, вырабатываются разнообразные двигательные навыки. Таким образом, можно сказать, что в этом возрасте исключительно важно заложить основы «школы движений». С 3-го по 6-й класс *общая динамика характеризуется как снижающаяся*, даже небольшое нарастание двигательной подготовленности в 5-м классе не достигает таких значений, какие были у учащихся начальной школы. Видимо, *подростковый период, связанный с бурными перестройками в деятельности всех физиологических систем, накладывает отпечаток и на освоение двигательных действий*. Некоторые зарубежные ученые называют этот возраст периодом кризисов, катастроф и катаклизмов. С физиологической точки зрения подростковый период характеризуется интенсивностью роста, повышенным обменом веществ, усиленным потреблением кислорода, резким повышением деятельности желез внутренней секреции, половым созреванием. Быстрота возрастных изменений, происходящих у подростков, значительные различия в нервно-психических особенностях, своеобразии темпов качественных сдвигов в деятельности физиологических систем – все эти моменты делают учебную работу с подростками достаточно сложной (А. А. Маркосян). Тем более когда речь идет об обучении двигательным действиям. Кроме того, главная возрастная особенность учащихся до 14 лет – преобладание эмоций (И. Д. Гузенко), поэтому важно, чтобы в учении им все нравилось. Безусловно, это архисложная задача: ее реализация связана с ярко выраженным преобладанием метода строго регламентированного упражнения над игровым и соревновательным (в основной школе), который, являясь более эффективным для учителя, мало привлекателен для учащихся с эмоциональной точки зрения. Кроме того, возрастает сложность программного материала и требования к технике выполнения упражнений, составляющих его содержание.

Некоторые перспективы совершенствования процесса обучения двигательным действиям учащихся с умственной отсталостью

При анализе содержания процесса обучения движениям становится очевидно, что в методической и научной литературе всесторонне разработаны вопросы фазовости формирования двигательного навыка, основные этапы обучения двигательным действиям, задачи каждого из этапов, методы, используемые при обучении движениям, закономерности формирования основ техники движения и т. п., то есть хорошо разработаны вопросы обучения какому-либо одному движению. Длительный же процесс обучения многим движениям, рассчитанный на ряд лет, практически не изучен. Так, теория обучения системной двигательной деятельности, например освоение в целом раздела «Гимнастика» в образовательной программе по физической культуре, в существующих работах либо отсутствует, либо затрагивается вскользь. Рекомендации, сводящиеся обычно к реализации принципа систематичности, как правило, носят общий характер например, идти от известного к неизвестному, от простого к сложному и т. п. Однако единодушное мнение специалистов состоит в том, что эффективность обучения двигательным действиям в итоге зависит именно от того, насколько соблюдается в нем объективная последовательность разучиваемых действия в процессе обучения, например в целом обучении разделу программы.

По нашему мнению, для построения теории обучения системе движений в качестве основы могут быть использованы сетевые методы планирования. В теории физической культуры, в частности в работах А. А. Овчинникова, В. С. Пучинского, И. Б. Моргунова, была рассмотрена возможность применения сетевых методов в области оптимизации процесса подготовки специалистов по физической культуре. Чешский ученый S. Vlaħa описывал их применение в спорте высших достижений. В. М. Зациорским были составлены сетевые графики на материале прыжковой акробатики.

Основные достоинства сетевых методов заключаются в том, что они дают удобный язык для исследования процесса обучения двигательной деятельности как единой системе. Они позволяют упорядочить последовательность необходимых действий, выявить направление работ, которым следует уделять особое внимание, определить оптимальный план действия, что позволяет добиваться результатов с наименьшей затратой времени и усилий. Само применение сетевых методов нацеливает на ряд интересных в практическом отношении вопросов. Сетевые методы дают возможность выявить так называемые элементы-предшественники, то есть те движения, не овладев которыми нельзя разучивать следующее упражнение. В основе сетевых методов лежит составление модели, формируемой в виде сети (направленного графа), состоящей из необходимых действий (движений и их элементов). Например, в гимнастике как действие может рассматриваться овладение каким-либо элементом, связкой или комбинацией. Сетевое планирование начинается с составления полного перечня необходимых действий (движений или элементов), после чего устанавливаются отношения между ними.

Сетевые методы планирования в процессе обучения движениям детей с умственной отсталостью могут использоваться в четырех направлениях:

- 1) с целью выявления двигательных нарушений, которые проявляются в определенных локомоциях и произвольных движениях;
- 2) для систематизации учебного материала с целью установления логических связей между отдельными движениями, элементами;
- 3) для повышения эффективности процесса овладения целостной системой движений через определение объективной последовательности разучиваемых движений;
- 4) для планирования учебного материала в течение больших промежутков времени (например, в документах перспективного планирования).

Дальнейшая научная разработка этого вопроса представляет определенный интерес и может стать темой отдельного исследования.

Вопросами изучения двигательных умений и навыков у детей с умственной отсталостью ученые занимались уже с начала XX в. (Ж. Демор, Э. Сеген) и продолжают заниматься в XXI в. (В. М. Мозговой). Вполне понятно, что за столь продолжительное время в теории и практике физической культуры накоплено значительное количество данных о двигательных нарушениях, причинах их возникновения, классификации, содержании и методике обучения отдельным упражнениями на разных стадиях формирования двигательных навыков. Вместе с тем следует отметить, что сегодня все еще не разработана теория обучения системе двигательной деятельности, хотя единодушное мне-

ние специалистов состоит в том, что эффективность обучения двигательным действиям зависит именно от того, насколько соблюдается в нем объективная последовательность разучиваемых действий (например, в целом обучение разделу программы). Представленная в статье динамика двигательной подготовленности учащихся исследуемой нозологической группы, по нашему мнению, отражает объективные закономерности формирования организма детей и подростков, структурную сложность программного материала и является общей закономерностью.

Литература

1. Гузенко И. Г. Развитие образования в русле представлений идеальной детерминации о жизнедеятельности и здоровье в обучении. // Сб. науч. трудов 1-го Российского конгресса «Реабилитационная помощь населению в Российской Федерации». – М.: Общероссийский общественный фонд «Социальное развитие России», 2003. – С. 67–70.
2. Дмитриев А. А. Педагогические основы коррекции двигательных нарушений у учащихся вспомогательной школы в процессе физического воспитания: Дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 1989. – 408 с.
3. Маркосян А. А. Вопросы возрастной физиологии. – М.: Просвещение, 1974. – 223 с.
4. Мозговой В. М. Формирование спортивных двигательных навыков у умственно отсталых школьников 11–16 лет при обучении их гимнастическим упражнениям: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1977. – 265 с.
5. Сулейманов И. И. Общее физкультурное образование: Учебник. Т 1. Школьное физкультурное образование / И. И. Сулейманов, В. И. Михалев, В. Х. Шнайдер и др. – Омск: СибГАФК, 1998. – 268 с.
6. Самыличев А. С. Воспитание двигательных качеств у учащихся вспомогательной школы на уроках физической культуры. // Физическое воспитание во вспомогательной школе. – 1985. – № 3. – С. 13–23.
7. Vlaħa S. Teorie a praxe tel. vychovy, 1966. – 90 с.

УДК 74.00
ББК Ю 984.0

НИВЕЛИРОВАНИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КОМИЧЕСКОГО

О. М. Попова

Ключевые слова: отрицательные эмоциональные состояния; комическое; чувство комического; конструирование комического; механизмы нивелирования; «барьер красоты»; «культ силы»; релаксация; смехокоррекция.

Резюме: выясняется природа, причины и формы проявления у детей дошкольного возраста агрессии, тревожности и страхов. Доказывается возможность нивелирования их средствами комического. Описываются механизмы, закономерности и факторы, обуславливающие эффективность психокоррекции отрицательных эмоциональных состояний средствами комического.

Исследователи указывают на терапевтическую функцию чувства комического, являющуюся одним из способов разрядки напряжения благодаря трансформации отрицательных чувств (например горя и гнева) в нечто противоположное, в источник смеха, оберегающего мозг от сверхсильных, особенно в конфликтных ситуациях, эмоциональных потрясений, разряжающих атмосферу, позволяющего сторонам успокоиться и найти компромисс, не испытывая ущемленности, а иногда и сострадать другому. Роль чувства юмора в этом случае сводится к психологической защите человеческого «Я» и позволяет сохранить самообладание, достоинство и самоконтроль в экстремальных условиях [2].

Хотя терапевтическая функция комического материала общеизвестна, эмпирических исследований снижения уровня отрицательных эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста средствами комического относительно мало. В частности, отсутствуют сведения о возможностях, механизмах и факторах нивелирования у детей дошкольного возраста тревожности, страхов и агрессии средствами комического в сравнении.

Известно, что высокая тревожность является деструктивной чертой и неблагоприятно сказывается на жизнедеятельности человека, затрудняет интеллектуальную деятельность в напряженных ситуациях, снижает уровень умственной работоспособности, вызывает неуверенность в собственных силах, способствует становлению отрицательного социального статуса личности; детей с повышенной тревожностью, аддиктивным поведением, эмоциональными нарушениями относят к группе риска [8, 12].

В последние годы значительно увеличилось количество работ, посвященных исследованию агрессии [1, 3, 4, 7, 9], которые отмечают рост различных отклонений в личностном развитии и поведении в детской среде как отражение неустойчивой социальной, экономической, идеологической обстановки, сложившейся в обществе. Наибольшую тревогу вызывают жестокость, агрессивность в поведении детей дошкольного возраста, так как именно в этот период происходит первоначальное формирование личности ребенка.

Цель нашего исследования – выявить возможности, механизмы и факторы нивелирования у детей дошкольного возраста отрицательных эмоциональных состояний (агрессия, тревожность и страхи) средствами комического.

Приступая к исследовательской работе, мы имели в виду сходство существенных характеристик указанных эмоциональных состояний.

В психологической литературе страх определяется как отрицательная эмоция, возникающая в результате воображаемой опасности, угрожающей жизни организма, личности, защищаемым ею ценностям; аффективные состояния, связанные с ощущением опасности [5]. С чувством беспокойства, ощущения опасности связаны тревожность – сравнительно мягкая форма про-

явления эмоционального неблагополучия [12] и агрессия – индивидуальное или групповое поведение, действие, направленное на нанесение физического, психического вреда, ущерба, уничтожение другого человека [3].

Сходство отрицательных эмоциональных состояний, на наш взгляд, обуславливает ряд общих факторов: позиция родителей и воспитателей, комплекс неполноценности, фрустрация потребности в признании со стороны ближайшего окружения; действие непреодолимых барьеров, стоящих на пути к достижению цели; неблагоприятное отношение окружающих; несовпадение оценки и самооценки, феномен ролевой идентификации; восприятие угрозы Я-концепции – стремление сопротивляться контролю со стороны других в сочетании с бессознательным чувством некоторой неполноценности; хроническая неуспешность, возникающая под воздействием завышенных противоречивых требований в детском саду и дома, когда ребенок пытается совместить в своем поведении несовместимые правила и идеалы.

В качестве конструктивных методов коррекции отрицательных эмоциональных состояний называются трудотерапия, арттерапия, игротерапия; комплексная психокоррекция, предполагающая сочетание семейной, рационально-групповой игровой терапии, методы расслабления и музыкотерапия; к которым, по нашему мнению, правомерно прибавить еще смехокоррекцию – совокупность указанных методов, основанных на использовании произведений с элементами комического [6, 11].

Экспериментальное исследование снижения агрессии, тревожности и чувства страха у детей дошкольного возраста средствами комического проводилось в форме классической триады.

В экспериментальные группы, предполагающие коррекцию детских страхов, тревожности и агрессии средствами комического, входило по 40 детей старшего дошкольного возраста из детских садов № 2, 9, 16, 35 Шадринска Курганской области, ДООУ № 5, 26, 42 Чебаркуля Челябинской области. Контрольные группы составляли дошкольники, работа с которыми ограничивалась диагностическими срезами.

На этапе констатирующего эксперимента выявлялись уровни чувства комического у испытуемых и их соотношение с уровнями тревожности, агрессии и чувства страха. С этой целью применялись беседа по сериям юмористических картинок, метод предпочтения, альтернативные задания, метод конструирования комического; в качестве экспериментального материала использовались серии юмористических картинок Н. Радлова, С. Бялковской, А. Елисева, М. Скобелева, стихотворения А. Барто, С. Я. Маршака, К. И. Чуковского, рассказы Н. Носова и т. п.

Определение уровней отрицательных эмоциональных состояний осуществлялось посредством эвристической беседы с детьми по сериям юмористических картинок, изучения продуктов деятельности (рисунки и импровизации на юмористические темы), теста тревожности (Р. Темм и др.), методики ДДЧ (Дж. Бук), подшкалы-вопросника для оценки личностной тревожности у дошкольников (адаптация В. И. Яковлева), аддитивной проективной методики «Незаконченные ситуации» (модификация И. А. Фурманова), методики «*Hand-test*» Э. Вагнера (модификация Т. Н. Курбатовой, И. А. Фурманова), экспрес-

сивного проективного теста «Рисунок несуществующего животного» (модификация И. А. Фурманова), методики «Лист наблюдения за агрессивными детьми – BAV» (*Beobachtungs – bogen für agresives Verhalten*) (модификация Н. А. Дубинко).

Критериями выделения уровней восприятия комических деталей были выделение несообразностей в изображении отдельных объектов и сопоставление их с общепринятой нормой; критериями выделения уровней перевертышей – выделение обычных и смешных деталей и обратная координация вещей; критериями выделения уровней конструирования комических ситуаций – выделение обычных и смешных деталей, концовок комических ситуаций, сопоставление их друг с другом и с общепринятой нормой; критериями выделения уровней развития эмоционального компонента чувства комического выступили адекватные и неадекватные оценки и эмоциональное отношение к отрицательным комическим персонажам; критериями конструирования комических деталей – наделение объектов необычными признаками и функциями, продуцирование перевертышей – перенос признаков и функций с объекта А на объект Б и наоборот, конструирование комических ситуаций – совмещение компонентов ситуаций, противоположных по содержанию.

У детей дошкольного возраста выделились следующие уровни сформированности чувства комического.

Низкий уровень: дети затрудняются воспринимать и продуцировать структурные единицы комического (комические детали, перевертыши и комические ситуации), оценка и эмоциональное отношение к отрицательным комическим персонажам носят неадекватный характер (положительная оценка аргументируется случайными ассоциациями и мнимыми положительными качествами, которые незаслуженно приписываются персонажам).

Средний уровень чувства комического: дошкольники адекватно воспринимают и конструируют комические детали и перевертыши; затрудняются воспринимать и моделировать комические ситуации, иногда допускают ошибки в разграничении понятий «смешное», «грустное», «обычное» «некрасивое». Часть детей оценивает комического персонажа положительно, часть – отрицательно. Мотивами положительной оценки являются ассоциации, мнимые положительные качества, утверждения типа «хороший, потому что нравится», «хороший, потому что смешной». Отношение к персонажу может быть как отрицательным, так и положительным. Мотивом положительного отношения выступают удовольствие, полученное от восприятия комической ситуации, и впечатление от внешности персонажа, мотивом отрицательного отношения и отрицательной оценки – несоответствие поведения комического персонажа общепринятой норме.

Высокий уровень чувства комического: дети адекватно воспринимают и конструируют комические детали, перевертыши и комические ситуации; оценка и отношение к комическим персонажам носит репрезентативный характер и определяются соответствием или несоответствием общепринятой норме.

Диагностика показала тесную отрицательную направленность и взаимосвязь между уровнями восприятия комического и тревожности у дошкольников ($K_{xy} = 0,74$); уровнями конструирования и тревожности ($K_{xy} = 0,82$); ме-

жду уровнями тревожности и сопровождающими процесс восприятия структурных единиц комического эмоциональными реакциями ($K_{xy} = 0,95$); между уровнями чувства комического и агрессии ($K_{xy} = 0,64$); между уровнями чувства комического и чувства страха ($K_{xy} = 0,8$); что подтверждает правомерность утверждения Р. Бэрона о несовместимости диаметрально противоположных эмоций.

Сравнение полученных данных свидетельствует о различиях и сходстве в восприятии и конструировании комического детьми с разными уровнями тревожности и агрессии. В ходе исследования было установлено, что высокоагрессивные испытуемые часто насмеваются над физическими недостатками животных и людей (...смешно, что кошка без хвоста...), (...смешно, что глухие разговаривают руками...); неадекватно реагируют на трагические события, которые можно увидеть в телефильмах (...он всех расстрелял и сказал: «Отдыхайте, ребята»...); интерпретируя содержание смешных рисунков, отождествляют себя с агрессивными персонажами, руководствуясь «культом силы» (...мне нравится больше тот, кто дерется...). На их рисунках преобладают темные тона, действующими лицами импровизаций являются отрицательные сказочные персонажи, террористы, животные; у последних – угрожающая поза, оскалены большие зубы, шерсть дыбом.

Малоагрессивных дошкольников смешат забавные действия домашних животных, оговорки и ошибки в речи, объекты необычного цвета и формы. Воспринимая комические ситуации, дети улыбаются, смеются, делятся друг с другом впечатлениями; при оценке поведения комических персонажей демонстрируют «барьер красоты» (...лиса очень красивая. Она хорошая. Над ней не надо смеяться...); конструируя комические ситуации, отдают предпочтение сказочной и бытовой тематике и обращаются к конструктивным способам создания комических положений. Творческие работы выполняются в ярких тонах; у персонажей-животных ласковые мордочки, спокойная поза (лежат, сидят, спят), на шее – бусы, бантики, яркие шарфики, косынки.

Высокотревожные дошкольники отождествляют комическое с грустным и пугающим, жалеют комических персонажей, попавших в нелепое положение, истолковывают обычные и смешные ситуации как тревогогенные; выполняют творческие работы в темных тонах, изображают безобидные сюжеты, не содержащие остроконфликтных событий («дом с крыльями», «кота ведут на поводке»).

Низкотревожные дети при восприятии и конструировании комического испытывают позитивные эмоции (радость, удовольствие) и эмоциональную раскрепощенность; создавая комические конструкции, придерживаются разнообразной тематике, в том числе остроконфликтных сюжетов («мальчик с рогами», «заштрихованное лицо», «девочка с выбитыми зубами»).

Для высокоагрессивных детей объектами смешного являются физическое несовершенство, причинение вреда другому человеку, для высокотревожных – тревогогенные ситуации; высокоагрессивные дошкольники, как правило, отождествляют себя с «агрессорами», высокотревожные – с «жертвами». Высокоагрессивные испытуемые используют в качестве защитных механизмов вытеснение (дерутся, ссорятся), высокотревожные ведут себя сдер-

жанно. Некоторые из них постоянно жалуются, что их обижают, и говорят, что у них «ничего не получится».

Кроме различий в паттернах высокоагрессивных и высокотревожных дошкольников есть также определенное сходство: высокий темп речи, суетливость движений, неадекватность реакций на комическое, повышенная раздражительность, неумение квалифицировать выраженные в мимике и позе комических персонажей их эмоционально-экспрессивные состояния, использование темных красок в процессе изображения комических сюжетов и т. д.

Помимо сказанного, нами было выявлено также сходство в поведении низкотревожных и низкоагрессивных дошкольников, а именно: умение адекватно квалифицировать эмоциональное состояние комических героев; вариативность темпа и громкости речи, плавность движений, толерантность, использование ярких красок при изображении комических сюжетов и склонность к розыгрышам и анекдотам, что является, на наш взгляд, показателем здорового духа и средством обеспечения веселого настроения и вытеснения отрицательных эмоций.

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что восприятие и конструирование детьми дошкольного возраста комического в определенной степени обуславливаются уровнями отрицательных эмоциональных состояний, тревожности и агрессии.

На этапе формирующего эксперимента преследовалась цель – выявить возможности, факторы и механизмы нивелирования у детей дошкольного возраста негативных эмоциональных состояний средствами комического. Для этого использовалась специально разработанная парциальная программа нивелирования отрицательных эмоциональных состояний средствами комического.

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками проводилась поэтапно.

Ориентировочный этап предусматривал объединение детей в игровое общество, формирование межличностного взаимодействия, эмоциональное раскрепощение детей, адаптацию их к психокоррекционному процессу. Проведение ориентировочных занятий предполагало следующую последовательность игровых упражнений: 1) *вхождение* (формирование игровой мотивации, знакомство с игрушками – главными «героями» занятий); 2) *игры-знакомства* (знакомство детей друг с другом, развитие коммуникативных навыков, сплочение группы): «Клубочек», «Познакомимся»; 3) *подвижные игры* (эмоциональное раскрепощение, активизация членов группы): «Кот Ананас», «Смеешься – не смеешься», «Жучок»; 4) *игры с комическим содержанием* (сплочение группы, развитие восприятия комического, нетрадиционное видение ситуации): «Кошкин дом», «Принц на цыпочках», «Горячий стул»; 5) *игры с элементами арттерапии или хореографии* (снятие нервно-психического напряжения): «Волшебный дождь», «Буги-вуги наоборот»; 6) *рефлексия* (обсуждение игр, наиболее понравившихся в ходе занятия).

На когнитивно-обучающем этапе работы осуществлялась основная коррекционно-развивающая работа, составляющими которой были обучение детей восприятию и конструированию структурных единиц комического, развитие у них адекватного эмоционального реагирования на комическое, обучение

дифференциации эмоций и способам совладения с тревожностью как с состоянием.

В ходе формирующего эксперимента использовался комплекс традиционных и специально разработанных методов психокоррекции, каждый из которых имел специфический механизм воздействия на эмоциональную сферу дошкольника, снижающий уровень их тревожности, страхов и агрессии.

Часть заданий предполагала формирование у детей восприятия и конструирования комических деталей, перевертышей и комических ситуаций. Для этого использовались эвристическая беседа по серии юмористических картинок, методика «предпочтения», задания по конструированию комических ситуаций, методика «четвертый лишний» и др. Для формирования новых адаптивных способов поведения применялся *метод нетрадиционного анализа сказок* – задействование комического материала для обучения детей дискредитации объектов страха, постановка объектов в ложное, унижительное положение, изображение их в смешном виде (...Баба-Яга сидит не в ступе, а в тарелке с супом, ...Змей Горыныч размером с таракана); *морфологический анализ* – сочинение сказок, в которых частица «не» должна употребляться перед всеми существительными, глаголами или перед именами героев; *придумывание сказки по смешанным образцам* (использование для создания комических образов переноса функций с объекта на объект, наделение героев сказки необычными чертами характера и т. п.); *включение* в повествование сказочных сочинений «спасательных предметов» (зеркало, расческа, ложка и пр.) и т. д.

Помимо этого в коррекционно-развивающей работе была задействована *музыкотерапия*, включающая *музыкально-психологический массаж* – вид музыкальной психотерапии, выражающийся в чередовании мажорно-тонизирующей (отражающей эмоции радости, веселья, удовольствия) и умиротворенной музыки с целью тренировки подвижности нервных процессов, обучения контролю мышечных и психологических зажимов, непроизвольного появления улыбки и смеха; *музыкальные медитации* – вид музыкальной психотерапии, в котором звучащая музыка соединяется со зрительными образами и специальными формулами внушения юмористического содержания («Устойчиво стоя на земле», «Только смеяться», «Песенка о смехе», «Улыбка при неудачах», «Да и нет», «Ах, как нам весело» и др.); *хореография* – коррекция тревожного и агрессивного поведения в ходе смешных ритмических движений, ролевых танцев с комическим содержанием («Поезд», «Я и ты», «Темнота», «Ниточка с иголкой», «Карнавал животных», «Буги-вуги наоборот» и др.); *рецептивная музыкотерапия* – вспомогательный вид музыкотерапии, предполагающий сопровождение всех музыкальных занятий мелодичной музыкой, предназначенной для поддержания взаимных контактов детей, создания атмосферы взаимопонимания, доверия друг другу, дружелюбия, всеобщего единения. Указанные методы дополняла *смехорелаксация* – игры и упражнения, предполагающие тренировку мышц лица в улыбке, которые проводились с целью снятия мышечного напряжения, обучения детей глубокому диафрагмальному дыханию, способствующему контролю за тревожным состоянием и тонизирующему эмоции детей.

На закрепляющем этапе исследования производилось закрепление умений детей в дифференциации и рефлексировании различных эмоциональных состояний, проверялась степень овладения ими способами снятия психического напряжения, использования средств комического в снижении фобогенности объектов и ситуаций. Структура закрепляющих эмоционально-поведенческих тренингов предполагала: *вхождение* (создание игровой мотивации); *дидактическую игру* (закрепление детьми приобретенных в ходе тренингов способов совладения с тревожным состоянием – «Смелость города берет», «Я – всемогущий властелин»); *цветовую ассоциацию самочувствия*.

Общая длительность занятий составляла 40–45 минут.

Одно из направлений коррекции отрицательных эмоциональных состояний детей было представлено семейной и педагогической психокоррекцией, предполагающей психологическое просвещение родителей и воспитателей, работающих с детьми; предупреждение психотравмирующих ситуаций в семье и дошкольном учреждении. Содержанием работы на данном этапе было проведение индивидуальных консультаций педагогов и родителей по результатам диагностики эмоционально-личностного развития детей. В ходе консультаций обсуждались особенности эмоциональной сферы ребенка, причины и формы проявления его эмоционального неблагополучия, индивидуальный подход и оптимальные условия для благоприятного эмоционального развития каждого конкретного дошкольника.

Помимо индивидуальных консультаций, психологическое просвещение родителей и воспитателей предполагало организацию лектория на различные темы, касающиеся эмоционального развития детей, проблемы детской тревожности и агрессии и роли смеха для функционирования организма. Лекторий для родителей и педагогов имел разное содержание, обусловленное субъективностью воспитательно-образовательного процесса, и включал в себя прослушивание лекций на темы: «Как помочь детям с нарушениями в общении», «Семейный портрет в интерьере», «Борьба за ребенка – борьба с ребенком», «Лепные нелепицы, или Смех сквозь слезы», «В лаборатории смеха», «О веселых детях и веселых книгах» и т. д.

На этапе контрольного эксперимента использовались те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Диагностика показала, что после коррекционной работы у большинства дошкольников исчезло чувство страха перед теми объектами, которые доминировали в их сознании до формирующего эксперимента (сказочными героями ($\varphi = 2,19$), темнотой, ночью ($\varphi = 0,927$), фантастическими существами ($\varphi = 1,024$)), но сохранилось по отношению к тем объектам, которые не упоминались на этом этапе работы: страшными насекомыми, пресмыкающимися ($\varphi = 1,047$), героями видеofilьмов ($\varphi = 1,671$).

Тревожность у детей экспериментальной группы достоверно снизилась с 86,2 до 33,3% по тесту тревожности ($p = 0,013$) и с 66,7% до 37,5% по методике ДДЧ ($p = 0,02$). Необходимо добавить, что программа коррекции детской тревожности в большей степени обеспечила ее снижение в восприятии жизненных ситуаций (тест тревожности $p = 0,012$) и в меньшей степени – тревожности как личностной черты (методика ДДЧ: $p = 0,032$). Сопоставление пока-

зателей эффективности психокоррекционных воздействий обнаружило их более высокую интенсивность у старших дошкольников ($p = 0,013$), чем у средних дошкольников ($p = 0,03$).

Формирование у детей чувства комического сопровождалось снижением у них агрессии: количество испытуемых с высоким и средним уровнем агрессии в контрольной группе существенно не изменилось (с 68% до 66%; $\varphi = 0,21$ при $p > 0,05$), а в экспериментальной группе – достоверно снизилось с 36% до 4% ($\varphi = 4,22$ при $p < 0,01$).

В экспериментальной группе возросло количество испытуемых с высоким уровнем чувства комического (значимые различия 3,02 при $p < 0,01$), в то время как у дошкольников из контрольной группы изменения в показателях чувства комического оказались незначительными (значимые различия 0,26 при $p > 0,05$). Сравнительный анализ эффективности психокоррекционных воздействий обнаружил их наибольшую интенсивность у детей с высоким уровнем агрессии ($\varphi = 4,22$ при $p < 0,01$).

Сравнение показателей корреляции когнитивного и эмоционального компонентов чувства комического и агрессии позволило установить идентичность результатов констатирующего и контрольного экспериментов. После формирующего эксперимента не изменились по направленности и интенсивности взаимосвязи уровней агрессии с уровнями восприятия комического ($R_{xy} = 0,71$ – в контрольной, $R_{xy} = 0,69$ – в экспериментальной выборках) и агрессии с конструированием комического ($R_{xy} = 0,64$ – в контрольной, $R_{xy} = 0,65$ – в экспериментальной группах). Незначительные сдвиги произошли во взаимосвязи уровней агрессии и эмоционального компонента чувства комического ($R_{xy} = 0,41$ – в контрольной, $R_{xy} = 0,38$ – в экспериментальной группах). Идентичность показателей корреляции агрессии и чувства комического до и после формирующих воздействий свидетельствует о надежности проведенного нами исследования.

Систематизация полученного материала подвела нас к предположению, что нивелирование отрицательных эмоциональных состояний происходит за счет таких механизмов, как: *проекция* или бессознательный перенос субъектом собственных свойств, переживаний на внешние объекты, осуществляемый под влиянием доминирующей направленности личности; *травестирование* – изображение объектов детских страхов в уменьшенном виде; *идентификация* – отождествление ребенком себя с персонажем художественного произведения, в ходе которого происходит проникновение в смысловое содержание сюжетной линии произведения; *дискредитация* объектов страха, тревожности и агрессии путем их вышучивания и осуждения. *Обесценивание* поведения отрицательных персонажей происходило за счет *игротерапии* – проигрывания возможных смешных положений, в которые они попадают, и прогнозирования отрицательных последствий вспышек гнева персонажей и самих «актеров»; *арттерапии* – рисуя объекты страха, агрессии и тревожности в комичном виде, дошкольники тем самым осваивали способы снятия нервно-психического напряжения и освобождались от обычных оценок известных персонажей и отрицательных эмоций; создания ситуации *несовместимости* полярных эмоций: радости и агрессии, тревоги и смеха и т. д., сопровождающих восприятие и конструирование испы-

туемыми комического; физиологического влияния смеха и улыбки на расслабление организма и его тонизирование и десенсибилизирующего построения психокоррекционного процесса.

Проведенное исследование дает основание утверждать, что коррекцию отрицательных переживаний испытуемых затрудняют: 1) неумение детей структурировать комические ситуации, в которых фигурируют тревожные, агрессивные персонажи, что мешает верно оценить поведение проявляющих агрессию и тревожность комических персонажей, поставить себя на их место, продумать возможные варианты поведения и их последствия; 2) отсутствие навыков дифференцировки эмоционально-экспрессивных состояний персонажей (реальных людей) у высокоагрессивных и высокотревожных испытуемых; 3) влияние сложившихся стереотипов оценок поведения персонажей, и в связи с этим неприятие отрицательных черт персонажа, положительно оцениваемого в повседневной жизни; 4) отсутствие представлений о нормах и правилах поведения, в результате чего дошкольники, комментируя произведения с элементами комического, затрудняются выделить несоответствия общепринятой норме в цели, мотиве, способе достижения цели персонажа и адекватно оценить ситуацию, в которую он попадает; 5) отсутствие представлений о механизмах построения комических конструкций; 6) неумение прогнозировать отрицательные последствия агрессивных, тревожащих детей персонажей; 7) «Культ силы» – установка: если персонаж сильный, значит, всегда прав (...Медведь проснется и всем задаст. Нечего тут кататься и шуметь...).

Примечательно, что техника «парадоксальной интенции» и техника «проигрывания альтернативных ролей» оказались неодинаково эффективными в коррекции тревожности и агрессии у детей дошкольного возраста. Выяснилось, что для снятия состояния агрессии более эффективной является техника «парадоксальной интенции», менее эффективной – техника «проигрывания альтернативных ролей»; для нивелирования детской тревожности и чувства страха обе техники относительно равнозначны. Данное обстоятельство мы объясняем тем, что использование техники «парадоксальная интенция» сопровождается концентрацией внимания детей на отрицательных эмоциях и последующем их вытеснением, а техника «проигрывания альтернативных ролей» требует от ребенка определенного напряжения, повышенной саморегуляции, которые в определенной степени снижают эффективность коррекционной работы. В работе с агрессивными испытуемыми использование сначала техники «парадоксальной интенции», а затем техники «проигрывания альтернативных ролей» обеспечивало положительный эффект. В данном случае дети сначала освобождались от отрицательной энергии (техника «парадоксальная интенция»), а затем, выполняя роли, не совпадающие с их жизненными ролями, усваивали положительные формы поведения неагрессивных людей.

На основе проведенного исследования мы пришли к следующим допущениям:

1. Уровни чувства комического и негативные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста отрицательно коррелируют друг с другом.

2. Негативные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста искажают восприятие комического и в определенной степени определяют содержание их юмористических импровизаций.

3. Произведения с элементами комического являются эффективным средством снижения у дошкольников уровня отрицательных эмоциональных состояний.

4. Нивелирование отрицательных эмоциональных состояний происходит благодаря десенсибилизирующему построению психо-коррекционного процесса, снижению значимости тревожащих детей объектов в процессе их высмеивания и осуждения, формированию защитных механизмов личности, созданию ситуации несовместимости полярных эмоций; физиологическому влиянию улыбки и смеха на расслабление организма и его тонизирование.

Литература

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель-Пресс. 1999. – 512 с.
2. Борев Ю. Б. Комическое. – М.: Искусство: 1970. – 330 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб., 1997. – 269 с.
4. Егошкин Ю. В. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста (на сравнительном материале исследования детей, воспитывающихся в детском доме и в семье): Автореф. дис. ... канд. психол. наук (19 00 07) – М., 1995. – 23 с.
5. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение. 1993. – 192 с.
6. Ильина И. Ю. Аффективное поведение и его коррекция в младшем дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук (1900 07). – М., 1998. – 22 с.
7. Истратова О. Н. Диагностика и коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Таганрог, 1998. – 22 с.
8. Конева О. Б. К вопросу об отклонениях в развитии личности у детей в процессе социализации // Актуальные вопросы практической психологии. – Шадринск. 1996. – С. 179–181.
9. Копченова Е. Е. Детская агрессивность как качество личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук (19 00 07) – М., 2000. – 21 с.
10. Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумия. – М.: Искусство, 1986. – 191 с.
11. Павелко И. С. Сублимация агрессии в деятельности // Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С.39–43.
12. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1996.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.3
ББК Ч 458/459 Р 69

РЕМЕСЛЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Г. М. Романцев,
И. А. Колобков

Ключевые слова: ремесленничество, ремесленники-предприниматели, ремесленное профессиональное образование, малые и средние предприятия ремесленного профиля.

Резюме: в статье изложена информация о становлении и развитии ремесленничества в России, обоснована необходимость создания специальной отрасли образования для подготовки работников для малых и средних предприятий ремесленного профиля, намечены необходимые шаги для решения этой задачи.

Два десятилетия Россия переживает сложный процесс преобразований. За эти годы в государстве произошли колоссальные перемены в экономике, политике, идеологической и социальной сферах. Иными стали моральные ценности и мировоззрение людей. Изменились и производственные отношения, а также требования, предъявляемые к качеству подготовки работников. Причем на этих новых реалиях уже выросло и сформировалось целое поколение молодежи.

Казалось бы, что на эти «вызовы времени» система образования, особенно профессионального, должна была адекватно среагировать переосмыслением основополагающих целей, генеральной сменой установок, принципов, задач, содержания подготовки специалистов.

Всего этого, на наш взгляд, в профессиональном образовании (НПО и СПО) не произошло. Во всех основных составляющих это по-прежнему старая советская система профессионального образования. Изменения, конечно, есть, но если судить о них беспристрастно, то эти изменения носят характер не кардинальный, а косметический, что не соответствует тем трансформациям, которые переживает страна.

Переработан перечень учебных рабочих профессий НПО и специальностей СПО, созданы государственные образовательные стандарты профессио-

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 06-06-00413а.

нального образования. Учебные заведения стали готовить меньше рабочих для производства товаров группы «Б». Появилось платное обучение, учебные заведения самостоятельно стали зарабатывать, продавая произведенные в мастерских изделия.

Вместе с тем нельзя не видеть, что существующая система профессионального образования имеет серьезные недостатки.

1. Перечень профессий НПО и специальностей СПО и соответствующие им государственные образовательные стандарты ориентированы, в основном, на работу выпускников в крупном промышленном производстве, в то время как уклад экономики резко поменялся.

К настоящему времени около 90% предприятий в стране сменили форму собственности и стали негосударственными. На них трудится три четверти занятого населения. Многие крупные промышленные предприятия испытали существенные трудности переходного периода, часть из них закрылась. Одновременно с этим происходил активный рост малых предприятий. С 1991 по 2003 гг. число малых предприятий в стране выросло с 270 до 950 тыс.

2. Современных работодателей не устраивает качество подготовки выпускников НПО, которые из-за низкого профессионализма не выдерживают конкуренции с иностранными рабочими. Именно поэтому фирмы предпочитают использовать гастрабайтеров или обучать свой персонал за границей. По этим же причинам растет число молодых безработных – выпускников системы НПО.

3. Как показывает практика, ориентация стандартов НПО на получение выпускниками аттестатов зрелости не служит, с одной стороны, делу качественной профессиональной подготовки будущих рабочих (не хватает времени, а большинство «общих» предметов не направлены на углубление профессиональных знаний и навыков), а с другой стороны, сам этот аттестат в большинстве случаев – профанация, так как учебные планы в ПУ аналогичны по времени таковым в средней школе, из которой учащиеся как раз и были «отсеяны» из-за невозможности овладеть стандартами общего образования.

4. В большинстве учебных заведений обучение ведется на устаревшей материально-технической базе и технологически устаревшем оборудовании.

5. Не выдерживает никакой критики количественный и качественный состав профессионально-педагогических кадров системы НПО.

6. Во время службы в Российской армии после окончания учебного заведения большая часть выпускников теряет квалификацию, полученную в учебных заведениях.

7. Одним из главных «завоеваний» системы НПО считается ее способность социально защитить молодежь. Но если говорить строго, то для социальной защиты существует иное государственное ведомство.

Перечисленные выше недостатки профессионального образования побуждают активно искать пути его модернизации.

На наш взгляд, одним из направлений модернизации может стать создание отдельной отрасли – ремесленного профессионального образования, задачей которого является подготовка работников для малых и средних пред-

приятый ремесленного профиля, производящих товары и оказывающих услуги по непосредственным заказам населения.

Эта задача обусловлена тенденциями современного развития общества.

На рубеже XX–XXI вв. многие страны мира переживают период преобразования индустриальных обществ в постиндустриальные. Развитие техники и эффективных технологий в эпоху индустриализма во многом позволило решить задачу, над решением которой долго трудилось все человечество. Значительная часть населения земли перестала испытывать проблемы, связанные с нехваткой питания и предметов первой необходимости.

Сейчас происходит резкое увеличение разнообразия потребностей и наблюдается тенденция, которую условно можно назвать «стремлением к эксклюзивному» [5]. Есть основания полагать, что эти два экономически и социально значимых направления будут сохраняться, укрепляться и даже усиливаться в будущем.

Крупные производства развитых стран вряд ли смогут обрести такую гибкость, чтобы в полной мере удовлетворять эти тенденции.

Поэтому мы полагаем, что с развитием научно-технического прогресса крупные производства будут все больше автоматизироваться, применяя так называемые «безлюдные технологии», произведенный на подобных предприятиях продукт станет обезличиваться, а ремесленный труд, направленный на удовлетворение возрастающих по разнообразию потребностей населения и оказывающий непосредственное влияние на улучшение качества жизни людей, будет все более востребован.

В настоящее время рынок товаров и услуг, обеспечиваемый ремесленными предприятиями, разнороден и находится в стадии поступательного развития.

По оценкам специалистов, занимающихся проблемами ремесленничества, примерно 60% малых предприятий может быть отнесено к предприятиям ремесленного профиля, на которых работает не менее 2 млн человек [1, 2].

Таким образом, в экономике России сформировался и успешно функционирует сектор ремесленных предприятий, сопоставимый по числу работающих с некоторыми отраслями промышленности.

Из зарубежного опыта известно, что квалификация персонала является основным производственным ресурсом ремесленного предприятия, поэтому во всех зарубежных странах развиты специальные системы подготовки работников для малого и среднего бизнеса, в частности для ремесленничества.

У нас же в стране существенное увеличение числа ремесленных предприятий не сопровождается организацией системы подготовки кадров для них.

Сложилась парадоксальная ситуация: кадры продолжали и продолжают готовить в системе, которая была создана в период, когда ремесленничество не просто не поддерживалось, а целенаправленно вытеснялось из экономического уклада страны. Существующая законодательная нормативная база образования по отношению к ремесленничеству представляет собой, образно говоря, «прокрустово ложе», не позволяющее разместить в нем то, что уже родилось. сформировалось и укрепилось в ходе «экспериментальных работ».

Доминирующий в России до последнего времени тип профессионального образования возник и развивался в условиях централизованной плановой экономики, ориентированной на крупное промышленное производство с жесткими директивными методами управления, с системой плана и выпуска специалистов, с безотказной системой распределения и трудоустройства всех выпускников, с сильной законодательной защищенностью любого, даже профессионально непригодного работника.

Рабочие, которых обучали для функционирования на крупных предприятиях, имеют ряд специфических профессиональных качеств, делающих их не вполне приспособленными к работе на малом предприятии.

Во-первых, работники, которые в процессе обучения приобрели определенную узкую специализацию, которым прививались навыки выполнения только конкретных, оторванных от широкого контекста производства приемов и операций, не в состоянии брать на себя решение комплексных задач, так как они не владеют полной технологией производства товаров и услуг.

Во-вторых, у таких работников не выработаны экстрафункциональные квалификации, являющиеся ключевыми для ремесленной деятельности. Например, они не обладают развитыми в достаточной степени социальным интеллектом и коммуникативной компетентностью для того, чтобы эффективно взаимодействовать с клиентами; не владеют умениями и навыками нахождения необходимых для производства ресурсов; не обладают знаниями в области финансового и правового обеспечения собственной профессиональной деятельности [4].

Современным предприятиям требуется работник с другими качественными характеристиками. Это ремесленник принципиально нового типа не только в профессиональном, экономическом, правовом, но и в педагогическом плане, являющийся носителем высокого, даже по европейским стандартам, уровня профессиональной компетенции. Становится ясно, что подготовка такого специалиста не укладывается в общепринятые ограничения, разделяющие уровни начального и среднего профессионального образования, так как будущий специалист должен сочетать в себе качества рабочего очень высокой квалификации и менеджера, способного спроектировать, обеспечить ресурсами трудовой процесс и самостоятельно выполнить работу, постоянно ориентируясь на максимальное удовлетворение запросов заказчика [3].

Профессиональное мастерство и определенный набор личностных качеств неразрывно связаны между собой. Из этого следует еще одно важное заключение: необходимо создавать качественно новые структуры для профессионального образования, соответствующие уровню поставленных задач.

Коллектив Российского государственного профессионально-педагогического университета совместно с работниками Министерства общего и профессионального образования Свердловской области и Уральского техникума ремесленников-предпринимателей Екатеринбурга на протяжении восьми лет ведут научные исследования и практическую работу по становлению и разви-

тию профессионального ремесленного образования. Работа включает следующие направления и компоненты:

- теоретико-методологические положения, раскрывающие роль и место ремесленного профессионального образования в общественно-экономической системе и в системе образования в целом;
- научно-методическое обеспечение процесса развития подготовки ремесленников-предпринимателей, содержащее описание научных основ структурирования и создания адекватных условий реализации учебного процесса;
- целостная концептуальная организационно-педагогическая модель развития ремесленного образования, реализующая современные образовательные программы, направленные не только на освоение нормативной деятельности, но и на всемерное развитие личности ремесленника-предпринимателя.

Под ремесленным профобразованием понимается самостоятельная ветвь профессионального образования, которое обеспечивает человеку высокое профессиональное мастерство в сфере специфического ремесленного производства, социальную мобильность, гражданскую ответственность и высокий уровень общей культуры.

Результатом научных исследований были стали следующие положения, которые легли в основу ремесленного профессионального образования:

1. Всестороннее развитие личности на базе общего (полного) среднего образования, но с максимальной профессиональной направленностью общеобразовательных, в том числе и гуманитарных дисциплин, с «привязкой» их к общетехническим и специальным дисциплинам, а также к нуждам практического обучения.

2. Формирование активной гражданской позиции.

3. Воспитание самостоятельности при принятии решений и ответственности за свою деятельность на всех этапах работы.

4. Выработка потребности постоянно повышать свою квалификацию, осваивать новое оборудование и современные технологии избранного вида профессиональной деятельности.

5. Многоступенчатая система профессиональной подготовки (дифференцированная по годам обучения система освоения различных уровней профессиональной квалификации).

6. Самостоятельность в выборе учащимися профессиональной карьеры и заинтересованность в ее реализации.

7. Формирование профессионала (ремесленника-предпринимателя) в условиях, максимально приближенных к реальной рабочей обстановке.

8. Существенное увеличение интеллектуальной компоненты подготовки: в паре составляющих «мануальное – интеллектуальное» должно происходить значительное смещение в сторону интеллектуального.

9. Углубленная, всесторонняя подготовка по конкретной профессии, но с охватом знаний, умений и навыков из «сопряженных профессий».

10. Обучение всем видам деятельности, обеспечивающим выполнение заказа. Для ремесленника важны следующие виды деятельности: обсуждение с заказчиком предполагаемого результата; дизайнерская проработка, проектирова-

ние; планирование работ по финансовым, материальным, трудовым ресурсам и по времени; обеспечение ресурсами (закупки материалов по выгодным ценам, подбор наиболее эффективного инструмента и вспомогательного оборудования); выполнение работы; сдача работы и расчеты с заказчиком.

11. Максимальная индивидуализация обучения (свое рабочее место, свой инструмент, свои материалы, своя рабочая одежда, свои задачи в процессе производственного обучения, которые обучаемый способен решать).

12. Выработка активных предпринимательских навыков.

13. Формирование готовности к постоянной и частой смене объектов работы и рабочих ситуаций, а также способности к быстрой адаптации к изменяющимся и увеличивающимся по количеству и качеству потребностям заказчиков.

Реализация профессионального ремесленного образования в сложившейся к настоящему времени системе представляет определенные трудности из-за ее настроенности на подготовку работников для крупных предприятий. Использование существующей нормативной базы образования для создания новых образовательных программ затрудняет организацию учебного процесса подготовки ремесленников-предпринимателей, профессиональные характеристики которых существенно отличаются от требований, предъявляемых к работникам крупных промышленных предприятий.

Сложность ситуации начинает прослеживаться уже в перечне профессий НПО и специальностей СПО.

Так, профессии в перечне НПО сгруппированы в 38 групп, каждая из которых отнесена к какому-либо крупному производству (например: профессии химического производства, оптикомеханического, электротехнического, производства черных металлов, лесозаготовительных работ и др.).

Специальности и направления подготовки высшего и среднего профессионального образования, представленные во введенном в действие в 2004 г. Общероссийском классификаторе специальностей по образованию (ОКСО), также сгруппированы по принадлежности к отраслям науки и отраслям народного хозяйства. В этом классификаторе специальности, ориентированные на малый и средний бизнес, представлены группой «Сфера обслуживания», в которую входит лишь 12 позиций, что составляет далеко не полный перечень специальностей, в которых нуждается малый, средний бизнес и ремесленничество.

Привязка к отраслям крупной промышленности проявляется не только в структурировании профессий и специальностей по группам, но и далее в формировании содержания подготовки. Большая часть специальных и экономико-правовых дисциплин, перечисляемых в государственных образовательных стандартах, имеют наименования, ориентирующие их содержание на конкретные отрасли промышленности.

Структура перечней профессий и специальностей и требования к содержанию подготовки, изложенные в действующих государственных образовательных стандартах, не создают предпосылок для широкого развертывания подготовки по ремесленным профессиям, более того, создают значительные сложности по организации экспериментальных работ в модельных проектах

по созданию профессиональных образовательных программ подготовки ремесленников-предпринимателей.

Нормативная и учебно-программная документация, разработанная в процессе двух модельных проектов в Москве и в Екатеринбурге, до сих пор не получила признания на федеральном уровне, что значительно затрудняет распространение позитивного опыта на другие регионы России.

Таким образом, система профессионального образования пока не реагирует на существенные изменения реальности, связанные с тем, что в экономике страны, наряду с отраслями крупной промышленности, образовался и действует широкий сектор малых и средних предприятий, значительную часть которого составляют предприятия ремесленного профиля.

Адекватной реакцией на сложившееся положение могло бы стать выделение в государственной системе образования специальной отрасли – профессионального ремесленного образования с целенаправленной подготовкой работников для малых и средних ремесленных предприятий. Для этого необходима разработка нескольких блоков задач.

Первый блок задач связан с внесением разделов по ремесленному профессиональному образованию в проект Федерального закона «О ремесленной деятельности и ремесленных объединениях в Российской Федерации» и в другие законодательные акты федерального и регионального уровня, регулирующие отношения в сфере образования.

Второй блок должен быть посвящен совместно с Федеральной службой по труду и занятости населения созданию отдельного перечня ремесленных профессий, профессиональных стандартов и дополнений в тарифно-квалификационные документы, используемые кадровыми и социальными службами.

Третий блок задач – внесение изменений в Перечень профессий и специальностей начального и среднего профессионального образования, а также разработка модельных государственных образовательных стандартов для подготовки ремесленников-предпринимателей с целью формирования нормативной основы для профессионального ремесленного образования.

Литература

1. Гельвановский М. И. Ремесленное дело в России: проблемы и перспективы развития // Вопросы экономики переходного периода. – М.: «Издательский дом Панорама», 2006. – 112 с.
2. Кобелев Н. Б. Организация ремесленной деятельности. – М.: ООО «Издательский Дом БОН», 2000. – 357 с.
3. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников / Э. Ф. Зеер, В. А. Водеников, Н. А. Доронин, П. Ф. Зеер, И. А. Колобков / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 233 с.
4. Романцев Г. М., Колобков И. А. Ремесленное профессиональное образование: первоочередные задачи // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: Тез. докл. 1-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2002.
5. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – 557 с.

УДК 377
ББК 4446

НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЧТО ПОСТАВИТЬ НА МЕСТО ИСТИНЫ?

С. В. Жолован

Ключевые слова: экономическое развитие; трудовые ресурсы; демографическая ситуация; трудовая мобильность населения; рынок труда.

Резюме: в статье обозначены задачи органов управления образованием, обусловленные демографической ситуацией, социально-экономическими факторами и трудовой мобильностью населения, пути их решения, а также представлена система мер по выходу из проблемной ситуации.

Достижение стратегической цели экономического развития Санкт-Петербурга связано в значительной мере с развитием трудовых ресурсов.

Столь же очевидно, что предложение рабочей силы на рынке труда определяется демографической ситуацией, социально-экономическими факторами и трудовой мобильностью населения.

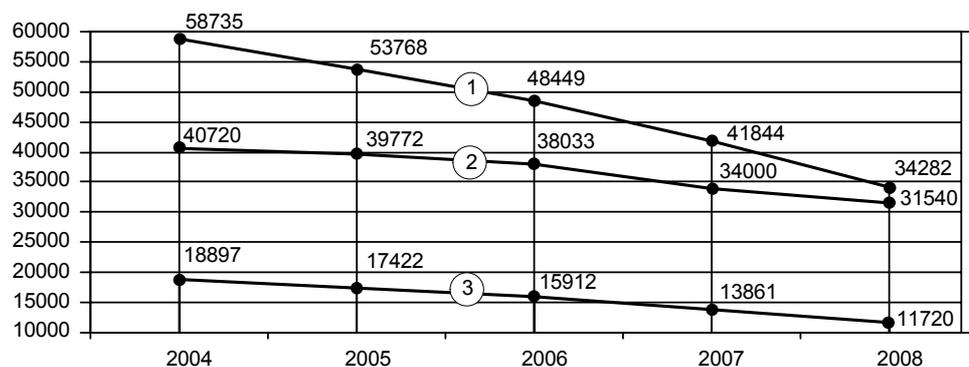


Рис. 1. Динамика изменения количества выпускников 9–11-х классов:
1 – количество выпускников 9-х классов; 2 – количество выпускников 11-х классов;
3 – прием в систему НПО

Обозначенные тенденции приведут к сокращению числа учащихся (рис. 1), поступающих в учреждения начального и среднего профессионального образования, что повлечет за собой уменьшение притока квалифицированных рабочих кадров на предприятия. Все это будет происходить на фоне возрастающей потребности в рабочей силе (рис. 2).

В связи с этим представляется, что приоритетной задачей органов управления образованием является адаптация образовательных учреждений начального профессионального образования к работе в рыночных условиях по обеспечению рабочими кадрами социально-экономического комплекса Санкт-Петербурга.

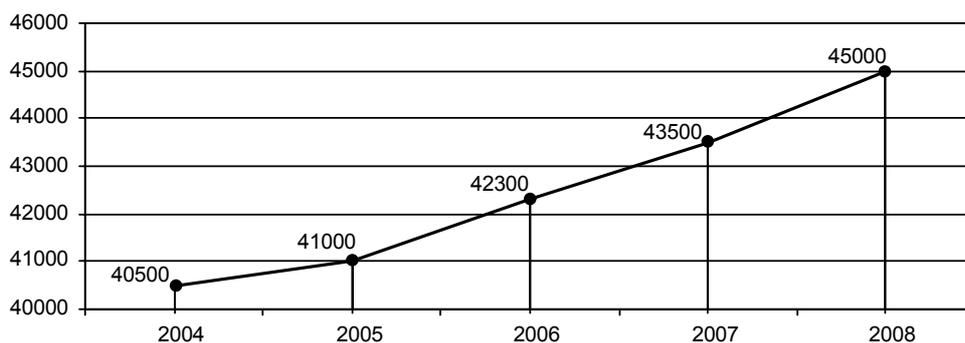


Рис. 2. Ожидаемая потребность в квалифицированных рабочих кадрах

Работодатель – главный стратегический партнер образовательных учреждений. Дальнейшее развитие системы начального профессионального образования неразрывно связано с формированием новых отношений между образовательными учреждениями и работодателями, союзами работодателей и объединениями трудящихся.

Примером формирования таких отношений могут служить ярмарки трудовых ресурсов, которые проводятся Комитетом экономического развития, промышленной политики и торговли и Комитетом по образованию. Цель ярмарок – выявление обоснованной потребности экономики города в квалифицированных рабочих и служащих, формирование государственного заказа на их подготовку в образовательных учреждениях начального профессионального образования.

В 2005 г. образовательные учреждения заключили более 1900 договоров с работодателями на подготовку специалистов по 182 профессиям начального профессионального образования. Сегодня 34 работодателя возмещают часть расходов на профессиональную подготовку, 457 работодателей оказывают содействие в обеспечении расходными материалами учебного процесса (оборудование, металл, дерево, кирпич и др.), 406 работодателей организуют производственную практику с оплатой мастерам производственного обучения и учащимся. Вклад работодателей в подготовку квалифицированных кадров составляет около 65 млн рублей.

Предприятия стали проявлять активность в открытии новых профессий, ранее не востребованных в отраслях. Так, при финансировании расходов ГУП «Водоканал» в профессиональном училище № 89 создана учебно-материальная база, подготовлены образовательный стандарт, учебная программа, проведено лицензирование и осуществлен набор первых 57 учащихся на новую профессию – слесарь аварийно-восстановительных работ.

В профессиональном училище № 25 в рамках программы подготовки кадров для судостроения совместно с ФГУП «Адмиралтейские верфи» создана новая мастерская для подготовки квалифицированных рабочих по профессии судостроитель-судоремонтник неметаллических судов. В этом отраслевом центре судостроения будут получать рабочую профессию студенты инженерного факультета Морского технического университета.

На базе профессиональных училищ № 25, 14, 84, 116 и Государственного морского технического университета создан университетский комплекс, который объединяет подготовку специалистов с начальным и высшим профессиональным образованием.

В отношениях с работодателями не все получается гладко, но при активной помощи Союза промышленников и предпринимателей интересы предприятий и образовательных учреждений последовательно сближаются.

Во многом этому содействует социальное партнерство учреждений начального профессионального образования с работодателями в форме попечительских советов. Сегодня каждое второе образовательное учреждение имеет в составе попечительского совета работодателей, активно работают родительские советы. Создан и работает городской Совет учащихся начального профессионального образования.

Главным, на наш взгляд, в реализации комплекса этих мероприятий является отчетливое осознание важности партнерства работодателей и образовательных учреждений в подготовке квалифицированных рабочих кадров. Так, в 2005 г. впервые за последние 15 лет образовательные учреждения начального и среднего профессионального образования приняли на обучение 18915 чел. на конкретные рабочие места по государственному заказу Санкт-Петербурга (рис. 3).

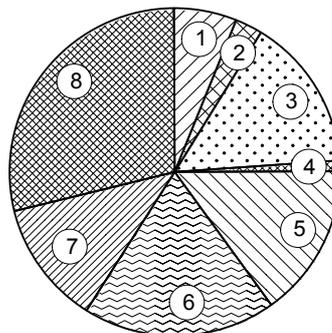


Рис. 3. Государственный заказ Санкт-Петербурга на подготовку квалифицированных рабочих кадров в образовательных учреждениях начального профессионального образования в 2005 г.:

- 1 – судостроение; 2 – энергомашиностроение; 3 – транспорт; 4 – пищевая промышленность; 5 – оборонная промышленность; 6 – городское хозяйство; 7 – строительство; 8 – потребительский рынок и общественное питание

В 74 образовательных учреждениях обучается более 50 тыс. чел. и реализуется 440 образовательных программ подготовки квалифицированных рабочих кадров. С учетом потребности рынка труда сокращены прием и подготовка за счет средств бюджета бухгалтеров, секретарей-референтов, поваров и кондитеров, парикмахеров. В то же время увеличился прием обучающихся на рабочие профессии и специальности, в том числе общие для всех отраслей: судостроение и ремонт, металлообработку, строительные, монтажные и ремонтно-строительные работы, реставрационные работы, транспорт.

Образовательные учреждения начального профессионального образования наряду с реализацией программ подготовки рабочих кадров решают важные социальные проблемы. Среди обучающихся 8% закончили 8 классов, 75% – 9 классов, 17% – 11 классов. Надо отметить, что 57% детей – из семей, где доходы едва превышают прожиточный уровень; 41% – из неполных семей, 2514 – это дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, 1036 из них проживают в детских домах при профессиональных училищах, лицеях и колледжах.

Важное место в 2005 г. занимала работа, направленная на развитие системы начального профессионального образования.

С 1 сентября 2005 г. приступили к работе ресурсные и отраслевые центры системы начального профессионального образования (рис. 4).

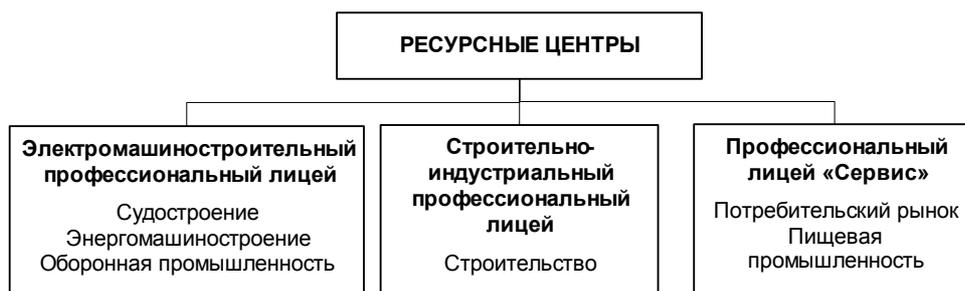


Рис. 4. Ресурсные центры системы начального профессионального образования Санкт-Петербурга

Эти центры рассматриваются как объединение образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования по отраслям экономики Санкт-Петербурга в целях повышения качества методической работы, обобщения опыта, оказания содействия практическому внедрению новых педагогических инноваций, информационных технологий и обеспечения взаимодействия с предприятиями.

Ресурсный центр электромашиностроительного профессионального лицея объединяет 17 образовательных учреждений судостроения, энергомашиностроения, оборонной промышленности; строительно-индустриального профессионального лицея – 11 образовательных учреждений строительной отрасли; профессионального лицея «Сервис» – 21 образовательное учреждение потребительского рынка и пищевой промышленности.

Этот подход поддерживается работодателями. Так, ОАО «Силовые машины» на базе Электромашиностроительного профессионального лицея оборудовали и оснастили электрогазосварочные учебно-производственные мастерские, которые позволяют реализовать программы подготовки электрогазосварщиков на уровне требований не только российских, но и международных стандартов. «Электросила» – первое из городских предприятий, которое приступило к реализации программ совместного финансирования профессиональной подготовки кадров. Лицей при помощи работодателя превращается в современное учебное заведение с высоким качеством организации образовательного процесса.

Интеграция образовательных ресурсов открывает новые перспективы в обучении взрослого населения на базе образовательных учреждений начального профессионального образования. На рис. 5 показана динамика роста профессионального обучения взрослого населения.

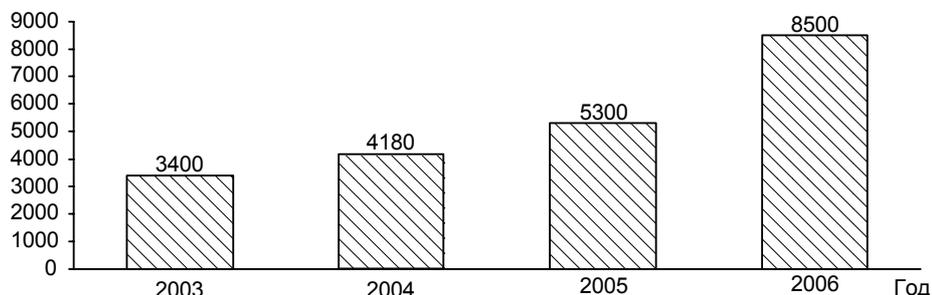


Рис. 5. Подготовка взрослого населения в образовательных учреждениях начального профессионального образования

В 2005 г. профессиональные колледжи: морской технический, «Александровский лицей», Балтийский туристский; профессиональные лицеи: железнодорожного транспорта, «Петербургской моды», «Сервис», метростроя, Невский политехнический; профессиональные училища: № 18, 97 и 136 «Центр подготовки спасателей» сделали очередной шаг к превращению в центры профессионального обучения взрослого населения и начального профессионального образования молодежи.

Выполнение государственного заказа, приближение учебного процесса к требованиям работодателей, повышение ответственности за трудоустройство выпускников создает механизм экспертизы качества реализации образовательных программ. Причем интерес образовательных учреждений состоит в том, чтобы на их базе реализовывались образовательные программы не только начального, но и дополнительного профессионального образования, т. е. для взрослого населения. Практика работы образовательных учреждений, реализующих программы обучения взрослого населения, подтверждает необходимость активнее использовать потенциал системы начального профессионального образования в интересах работодателей, нуждающихся в повышении квалификации персонала.

Развитие современного производства остро поставило проблему качества рабочего труда в условиях высокотехнологического предприятия. Однако учебно-материальная база образовательных учреждений находится в неудовлетворительном состоянии.

Очевидно, что мы не можем рассчитывать на приобретение дорогостоящих станков. Опыт судостроительной промышленности показывает, что производственное обучение на рабочем месте в цеху при опытном наставнике дает хороший результат.

Однако практика показывает, что необходимо использовать комбинированный подход. В текущем году создана новая швейная мастерская в Российском кол-

ледже традиционной культуры, сварочная мастерская – в Электромашиностроительном профессиональном лицее, мастерская для слесарей ремонтно-восстановительных работ – в профессиональном училище № 89, мастерская для подготовки слесарей-корпусников – в профессиональном училище № 25, мастерская для парикмахеров и визажистов – в профессиональном колледже «Локон».

Надо признать, что уровень компьютеризации учреждений начального профессионального образования недостаточен для внедрения в образовательный процесс информационных технологий. В среднем приходится 25 человек на 1 компьютер. Планируется за счет целевого финансирования, средств, полученных от экономии при проведении конкурсных процедур, и внебюджетных средств образовательных учреждений поэтапно обеспечить образовательные учреждения компьютерной техникой и программным обеспечением, что будет способствовать снижению материальных расходов на организацию производственного обучения.

Дефицит трудовых ресурсов требует от работодателей и образовательных учреждений повышать эффективность работы по профориентации учащейся молодежи. Разумеется, на успех можно рассчитывать при условии объединения усилий органов управления, образовательных учреждений, работодателей и общественных организаций.

Именно на этой основе построено сотрудничество с Комитетом по молодежной политике и взаимодействию с общественными организациями Санкт-Петербурга и Управлением федеральной государственной службы занятости населения по Санкт-Петербургу при разработке и реализации Межведомственной программы профессиональной ориентации. Принципиально новым является введение в образовательных учреждениях начального профессионального образования курса «Основы поиска работы, трудоустройства». К проведению занятий привлекаются работники кадровых служб предприятий, сотрудники службы занятости населения, а иногда и представители кадровых агентств.

Законом РФ «Об образовании» регламентирована деятельность в сфере образования, а Законом РФ «О занятости населения РФ» – деятельность в сфере занятости населения. Очевидно, что правовое регулирование профессиональной ориентации, которая призвана мотивировать молодежь в выборе профессионального образования, получения профессии и трудоустройства на рабочее место, практически отсутствует. Комитет по образованию работает над проектом Закона Санкт-Петербурга «О профессиональной ориентации и психологической поддержке населения», чтобы обеспечить законодательное закрепление системы профессиональной ориентации в Санкт-Петербурге. Она должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса с первой ступени общеобразовательной школы и способствовать личностно-профессиональному самоопределению учащихся с целью выбора профессии, адаптации к рынку труда выпускников образовательных учреждений и их трудоустройству. Реализация программ профессиональной ориентации создает условия для информационного обеспечения развития системы профессионального образования.

В числе приоритетных задач – мобилизация внутренних ресурсов системы начального профессионального образования, оптимизация содержания профессионального образования, технологий, механизма управления.

Позитивно влияет на развитие системы начального профессионального образования модернизация экономических отношений и совершенствование механизма функционирования образовательных учреждений на основе обеспечения финансовой и хозяйственной самостоятельности (рис. 6).

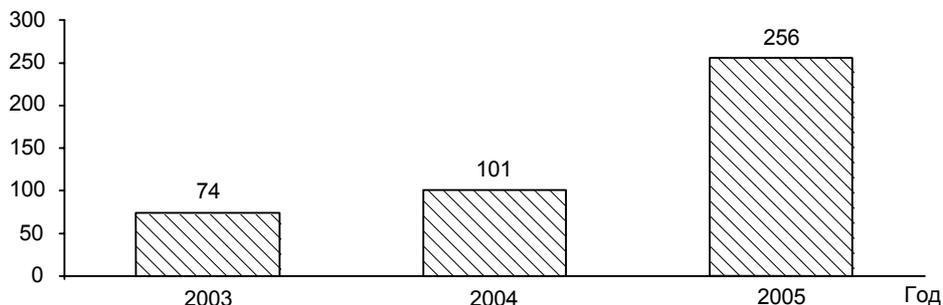


Рис. 6. Внебюджетные доходы в образовательных учреждениях начального профессионального образования

На наш взгляд, принципиально важным является то, что из них 91,3 млн р. получено от реализации образовательных услуг, а 33,7 млн р. – от выпуска и реализации продукции учебно-производственных мастерских. В стоимость обучения каждого учащегося образовательные учреждения внесли от внебюджетной деятельности 5860 р.

В настоящее время ведется разработка нормативов стоимости затрат на подготовку квалифицированных рабочих. Вопрос этот представляется очень важным, потому что обеспечение финансовой прозрачности в подготовке специалистов позволяет не только эффективно расходовать бюджетные средства, но привлекать работодателей к участию в этом процессе. Практика подтверждает, что договоры заключаются на реализацию тех образовательных программ, где имеется грамотное финансово-экономическое обоснование.

Масштабность решаемых задач требует улучшения работы по научному, методическому и экспериментальному сопровождению подготовки квалифицированных рабочих кадров для отраслей экономики Санкт-Петербурга.

В этих целях организована работа Совета педагогов начального профессионального образования, имеющих ученые степени. Сегодня в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования работают 2 доктора наук и 97 кандидатов наук, из них пятеро завершает работу над докторскими диссертациями.

В ведении Комитета по образованию имеется Санкт-Петербургский институт повышения квалификации специалистов «Перспектива» и учебно-методический центр, к сожалению, деятельность ни одного из них не обеспечивает необходимый уровень научной и методической работы по развитию начального профессионального образования. Поэтому в 2005 г. Комитет по образованию приступил к созданию института развития начального профессионального образования.

Острой остается **проблема кадрового обеспечения**. Укомплектованность образовательных учреждений кадрами составляет немногим более 84%, а 26% специалистов достигли пенсионного возраста. Особенно беспокоит укомплектованность мастерами производственного обучения, среди которых только 30,5% имеют высшее образование. В связи с переходом на отраслевую систему оплаты труда им необходимо проводить доплаты до уровня 31.12.2005 г. Предлагается для мастеров производственного обучения, имеющих 5-й или 6-й разряд, ввести коэффициент за рабочую квалификацию. Таким образом, дополнительные выплаты заменяются коэффициентом за рабочую квалификацию.

Активная работа по модернизации начального профессионального образования предъявляет высокие требования к руководителям образовательных учреждений и педагогам. И надо прямо сказать, не все выдерживают испытания.

Образовательные учреждения до недавнего времени работали по штатным расписаниям 1987 г. Комитет по образованию разработал примерные штатные расписания для учреждений начального профессионального образования с учетом требований действующей нормативно-правовой базы и задач, которые возложены на образовательные учреждения.

Понимая необходимость повышения качества подготовки специалистов, введена система рейтинга образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования. Мы не сделали этого в школе, хотя понимаем, что в общественном сознании этот рейтинг существует. Основу методики составляет структура критериев, соответствующая целям и задачам системы начального и среднего профессионального образования. Первый рейтинг будет объявлен к 1 марта 2006 г.

Критерием качественной подготовки квалифицированных рабочих кадров является их востребованность на рынке труда. Выпуск рабочих и специалистов с начальным профессиональным образованием в 2005 г. составил 17272 чел. На рис. 7 представлен анализ трудоустройства выпускников образовательных учреждений.

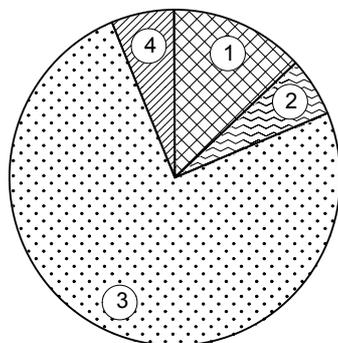


Рис. 7. Эффективность работы по трудоустройству выпускников образовательных учреждений начального профессионального образования:

- 1 – поступили в ОУ СПО и ВПО; 2 – призваны на военную службу;
- 3 – трудоустроились по профессии; 4 – трудоустроились не по профессии

Таким образом, есть основания утверждать, что в прошедшем году образовательные учреждения справились с возложенной задачей, но резервы для улучшения работы использованы не все.

Система профессионального образования превращается в востребованную сферу, эффективно взаимодействующую со всеми социальными институтами.

УДК 159.9;37
ББК 88; 74

ТОЛЕРАНТНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПАРАДИГМЕ САМОРАЗВИТИЯ

Е. Ю. Клепцова

Ключевые слова: саморазвитие; терпимое и толерантное отношение; самоутверждение; самосовершенствование; самоактуализация.

Резюме: в статье рассматриваются некоторые особенности терпимого и толерантного отношения педагогических и управленческих кадров образования в парадигме саморазвития, анализируются понятия «терпимость» и «толерантность», излагаются три формы личностно-профессионального саморазвития специалиста: самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация.

Переход образовательной системы из режима функционирования в режим развития предполагает значительную качественную работу по профессиональному развитию и саморазвитию всего педагогического коллектива, каждого руководителя, конкретного педагога. Крайне важно в условиях все более растущей конкурентоспособности за реалиями трудовых буден не утратить свою самобытность и авторство. В ином случае подобная деятельность будет носить декларативный характер, не интегрированный в практике современного образовательного учреждения.

Саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев). В качестве признаков и характеристик саморазвития выступают следующие:

- превращение субъекта жизнедеятельности в субъект саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Маралов, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Г. А. Цукерман, Н. А. Низовских и др.); эта проблема переходит в ранг разрешимых, если индивид приобретает способность выделять деятельность по саморазвитию в качестве самостоятельной сферы своего бытия;
- переход с одного уровня активности на другой (движение от нормативного уровня к нормативно-личностному, от нормативно-личностного – к продуктивному, от продуктивного – к продуктивно-творческому), где приобретает способность к личностной инициативе в совокупности со способно-

стью к исполнению, что дает возможность сознательного выбора средств саморазвития в виде самопознания и самовоспитания (Э. Ф. Зеер, В. К. Зарецкий, Б. С. Братусь, В. А. Петровский, Д. В. Богоявленская, Е. А. Максимова, А. Б. Орлов, А. А. Мелик-Пашаева и др.);

- личностный выбор, то есть развитие стремления личности к субъективной свободе с возложением на себя определенной меры ответственности, что дает возможность личностного роста, в конечном итоге самосовершенствования (А. Г. Асмолов, В. Н. Дружинин, Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко, Н. В. Пилипко и др.);

- развитие самосознания, которое выступает необходимым атрибутом деятельности по саморазвитию (А. К. Маркова, Е. А. Климов, Л. М. Митина, А. А. Деркач, В. Д. Брагина, В. Н. Козиева, Н. С. Глуханюк, В. А. Сластенин, И. В. Вачков, Г. А. Тульчинский и др.).

Таким образом, субъектность саморазвития, высокий уровень личностной активности, обладание вариативными степенями субъективной свободы на фоне развитой способности к самопознанию являются признаками того, что человек действительно перешел от этапа субъекта жизнедеятельности к этапу субъекта саморазвития, при этом выделение саморазвития как самостоятельной деятельности выступает определяющим параметром оценки субъекта как автора, творящего себя [12].

Акмеологи, исследователи проблем профессионального развития выделяют три варианта (формы) личностно-профессионального саморазвития специалиста: самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация.

В последние годы актуализировались исследования проблем толерантности, в которых толерантность является динамично развивающимся личностным феноменом, где выступает, с одной стороны, как некоторая философия, с другой – как отношенческая категория, с третьей – как культура толерантного сознания [2, 5, 7, 8, 11]. В рамках идей толерантного сознания на особом месте стоит система отношений, которые, в свою очередь, могут быть терпимыми, толерантными и нетерпимыми [8, 11].

Проблема изучения толерантности и терпимого отношения педагогических и управленческих кадров образовательной сферы в парадигме саморазвития является малоизученной, хотя и представляет определенный интерес.

Под **толерантностью** нами понимается свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в понижении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль).

Нами различаются понятия «толерантность» и «терпимость». Под **терпимостью** мы понимаем свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т. п. и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание,

самоконтроль). Терпимость дихотомична нетерпимости. Толерантность является промежуточным этапом между терпимостью и нетерпимостью. В основе толерантности лежит интеллектуальное убеждение, похожее на конвенциональную договоренность сторон о границах сосуществования. Терпимость как личностное образование характеризует поведение, базирующееся на усвоении аксиологических принципов ненасильственного взаимодействия. Терпимое отношение неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, так как терпимость предусматривает просоциальное поведение, ненасильственное взаимодействие, бескорыстные действия, не сулящие человеку внешних наград, одобрений, восхищений, поощрений, иначе говоря, терпимость прагматична по определению и по своей природе.

За пределами терпимости оказываются формы помогающего поведения, в основании которых могут лежать корыстный расчет, эгоизм, прагматизм, самореклама, практицизм, злонамеренное воздержание и другие мотивы действий, связанные с соображением затрат и пользы от совершаемых поступков. Подобные мотивы поведения лежат в основе толерантного и нетерпимого поведения.

Саморазвитие при модели *самоутверждения в профессии и жизни* может характеризоваться следующими особенностями: желанием соответствовать некоторому нормативному образцу, принятому за желаемый, разделяемому большинством; стремлением быть «удобным» сотрудником для референтной группы коллег и вышестоящего руководства, соответственно, быть не хуже других, ничем особенным не выделяться, разделять и безропотно принимать требования и правила поведения подавляющего большинства: злобой и завистью к «баловням судьбы» – тем, кто собственным трудом, талантом, симпатией влиятельных людей прокладывает собственный путь и т. д.

Самоутверждаясь, человек явно не доволен своим нынешним положением, собой, испытывает стремление подчинять, властвовать, манипулировать, конкурировать, играть в сотрудничество или партнерство и т. д.

В психологической науке есть термин «самоутверждающийся» тип, введенный С. Г. Вершловским для обозначения группы учителей, проявляющих авторитаризм, отрицание или полное игнорирование в ребенке субъектности. К сожалению, практикой обыденной жизни становится грубое и нетерпимое поведение педагогов и администраторов образования к детям, некорректное отношение друг к другу, вышестоящему руководству, родителям. С. М. Рогожникова данный тип педагога характеризует сочетанием низкого уровня самопринятия с выраженным стремлением к самосовершенствованию. Следовательно, не принимая себя, данный управленец и педагог будет нетерпим и претенциозен к другим, подвержен желанию заявить о себе в жизни, нередко за счет унижения и оскорбления других, тех, кого он считает ниже и хуже себя, или, напротив, в нарочито демонстративно тактичном и наигранно вежливом отношении к «нужным» и выгодным людям.

Поскольку самоутверждение позволяет личности заявить о себе в полной мере, основой личностной мотивации могут быть мотивы: «чем я хуже (лучше) остальных, все так делают», «я такой же, как все» или «я лучше других», «я хуже

остальных». Вариант описания некоторых форм саморазвития встречается у В. Г. Маралова [9].

Цели и способы самоутверждения зависят от сферы деятельности, актуализирующей мотивации, они очень специфичны и индивидуальны.

Если преобладает мотив «быть лучше других», то личность пытается найти такие способы самоутверждения, при которых она планирует чем-то особенным выделиться из общего окружения, проявить специфичность в заданной системе отношений того, чего нет у других, продемонстрировать лидерство, утвердиться в интеллектуальных, творческих, волевых, манипулятивных, властных, престижных и др. амбициях.

Варианты данной мотивации: «Что, я хуже других?!», «Я сам себе хозяин», «Я не допущу, чтобы другие были впереди меня, я еще покажу, на что способен!», «Все занимаются индивидуальными проектами, что, я хуже» и др. Данная мотивация может быть обусловлена также за счет отрицания пренебрежительного, отстраненного, импульсивного, высокомерного, уничижительного и иного отношения к другим.

Проявление терпимого или толерантного отношения к другим при престижной мотивации будет зависеть от культурных и национальных обычаев, этической и психологической грамотности, предусматривающих спокойное, ровное отношение к успехам и своеобразию других, отличных от собственной идентичности. В ином случае возможно нетерпимое отношение в разных его проявлениях.

Мотивация «быть хуже остальных» показывает варианты нетерпимого отношения к себе, самобичевания, самоограничения, самоуничужения, саморазрушения (пьянство, наркомания, токсикомания и т. д.), самоотрицания личности, откровенной демонстрации окружающим собственной никчемности, нехорошести, оплакивании неудач, протестном или негативистском отношении к собственной персоне. Подобная позиция манипулятивна, поскольку имеет определенные выгоды, например, окружающие часто жалеют такого «несчастливого», пытаются ему сострадать, сочувствовать, прощать и не замечать многие недостатки, последний же получает с этого свои дивиденды в форме самоутверждения.

Часто встречается мотивация «быть таким же, как остальные». Способы утверждения в рамках данной мотивации варьируются от преобладания того, в чьих глазах осуществляет попытку самоутверждения человек – для себя, близких, значимого окружения, незнакомых, вышестоящего руководства и т. д. При этом человек будет делать только то, что разрешено гласными или негласными правилами референтной (значимой) группы, не пытаясь поступить иначе. Преобладание нетерпимых тенденций в коллективе, осуждение, игнорирование, травля или осмеяние, издевательство над кем-то способствуют тому, что личность будет всем доказывать, что она так же, как и все, осуждает, смеется, игнорирует, издевается. Если принята корпоративная культура достоинства в коллективе, где приветствуется терпимость в отношении окружающих, где допустимо совершать благородные поступки и бравировать этим, значит, и член такого коллектива будет поступать аналогично. Если значимость в группе приобретают интеллект и умственные способности, то, сле-

довательно, проявление интеллектуальных способностей будет выступать в качестве способов самоутверждения.

Результатом самоутверждения является ощущение личностью собственной полезности, нужности, оправдание усилий или нужд как в своих глазах, так в глазах окружения. В случае «я такой же, как другие» срабатывает механизм конформизма, проявляющийся в зависимости и податливости личности от ценностных ориентаций группы, что помогает личности выжить, успокоиться, не идти вперед, не развиваться достаточно длительное время. В итоге подобное коллективное самоутверждение может привести к стагнации, остановке в личностно-профессиональном развитии, деградации.

Позиция «я не хуже остальных» может привести к чувству превосходства, своей исключительности, гордости, гордыне, когда человек начинает ощущать себя лучше, умнее, образованнее, талантливее других. Подобные ощущения «я сам себе хозяин», «чем я хуже (лучше) остальных», «я лучше остальных и краше», разумеется, спасительны и стабилизируют психику в рискованных ситуациях. Однако индивидуальное время не может быть бесконечным, поэтому неизбежное завершение жизни нужно отсрочить, полагает В. Н. Дружинин. И тогда остается продлить свою жизнь методом «социального сравнения», сократив время жизни или уменьшив спектр возможностей для реализации других людей (увольнение молодого талантливого сотрудника старым начальником, преследование и игнорирование стареющими коллегами-женщинами молодой красавицы и т. д.) [6].

Как справедливо считает В. Г. Маралов, возможны и другие высокие сферы самоутверждения, когда личностью ставятся более значимые цели самосовершенствования и самоактуализации. В данном случае личная потребность в самоутверждении отступает на второй план, хотя и не утрачивает своего потенциала, а самоутверждение становится объективным процессом, зависящим не только от того, как и каким образом личность утверждает себя, но и от того, как и каким образом другие утверждают личность, признавая ее достоинства.

Педагоги и управленцы с подобным вариантом самоутверждения отличаются неприятием себя, внутренней конфликтностью, негибкостью, стремлением к занятию властной, авторитарной, подавляющей позиции, манипулятивным приемам, желанием самоутвердиться за чужой счет, нетерпимостью к «инаковости». Обратной стороной подобного поведения, часто скрываемой от посторонних, является иллюзия независимости, стремления следовать высшим интересам и ценностям, фанатичного рвения за дело. Саморазвитие в данном случае достигается посредством проявления личностью допустимой выдержки, самообладания, самоконтроля в выгодной саморекламе, самопрезентации, отложенной мести, прагматизме и т. д. Как полагает С. М. Рогожникова, самосовершенствование при самоутверждении идет в большей степени за счет овладения необходимыми методиками и технологиями деятельности, чем за счет развития в себе определенных личностных качеств [11].

Самосовершенствование показывает желание личности приблизиться к некоторому предвосхищаемому идеалу. Значительную роль в этом процессе играют личностная активность и авторство в стремлении к улучшению и са-

мопостроению. Однако самосовершенствование отличается направленностью и осмысленностью, к примеру, в культивировании желаемых личностных характеристик или в усовершенствовании навыков в социально неодобряемой деятельности (обманывать, манипулировать, использовать нецивилизованное влияние и др.). Итак, самосовершенствование, кроме стойкого позитивного эффекта (развитие управленческой компетентности, профессионального мастерства, оттачивание навыков толерантного общения и др.), может оказать на личность и существенное разрушающее воздействие, приводящее к регрессу.

Самосовершенствование побуждается за счет желания превзойти себя сегодняшнего, обогатить профессиональный и личностный опыт, приобрести значимые позитивные изменения в себе. Таким образом, *целью и способами самосовершенствования* являются обнаружение и развитие в себе сегодняшнем того лучшего, значимого, важного, чем не обладал вчера, существенное отличие в продуктивности и качестве результатов в зависимости от сопоставления с предыдущим жизненным этапом. *Способы* более детализируют общую цель. Например, цель – культивирование в себе толерантности как личностной характеристики современного управленца – будет реализовываться посредством развитой мотивации самосовершенствования. К сожалению, нередко подобный процесс не организован, ситуативен и стихичен, когда используются случайные обстоятельства и возможности. В данном случае уместно раздробить данный процесс на отдельные этапы и рассматривать как специально организованную деятельность, большое значение в которой принадлежит волевому усилию. Например, не конфликтовать с другими, находить более «взрослые» способы разрешения сложных проблемных ситуаций при взаимодействии с «трудными» людьми, всякий раз обращая особое внимание на препятствия, барьеры общения, взаимопонимания, после чего личность срывается, проявляет нетерпимость, грубость, испытывает раздражение, обиду. Именно к этим ситуациям данный человек повышенно сензитивен (чувствителен) и из-за этого выходит из равновесия и не может конструктивно общаться. Изучение причин, истоков возникновения нетерпимости, особенностей и условий, при которых она актуализируется, своеобразия протекания и перехода в другие формы реагирования является важным в самосовершенствовании данного личностного свойства. Когда у человека вырабатывается привычка сдерживаться, уровень волевых усилий: выдержки, самообладания, самоконтроля – постепенно снижается, формируется истинная потребность в проявлении толерантности либо терпимого отношения вне значимости субъекта взаимодействия, будь то ребенок, коллега, подчиненный, родитель, представитель общественности и т. д. Удовлетворенность данной потребности обогащается в итоге индивидуально-личностным смыслом.

Результатами самосовершенствования можно считать приятные эмоциональные переживания в виде гордости за себя, свои достижения, добрые поступки, удовлетворенность собой, жизнью, окружением. Следует отметить, что, самосовершенствуясь, личность постепенно становится все более принимающей как по отношению к себе, так и по отношению к другим, поскольку порог допустимого в мировосприятии и мироощущениях расширяется, границы

уважения, понимания, принятия становятся все более прозрачными, поэтому личность толерантна, терпима, с ней легко иметь и поддерживать контакт.

Самосовершенствуясь, личность ощущает жизнь более интересной, полной неизвестности и неожиданностей. При позитивном осмыслении различных вех собственной жизни личностью находятся пути дальнейшего самосовершенствования, поскольку достигается соответствие между своими возможностями и мотивами либо изменяется смысловая сфера в том направлении, в котором будет возможно поступательное развитие личности. Невозможность осознания этой альтернативы приводит к аномальному личностному развитию, нетерпимости как к себе, так и к иному, реактивному преодолению сложившихся противоречий, к появлению разного рода защитных мотивов, которые толкают к осуществлению ложнокомпенсаторной деятельности. Смысл этой деятельности сводится к тому, чтобы «законсервировать», оставить прежним внутреннее противоречие и тем самым приспособиться к нему [4, 13].

Самоактуализация является высшим этапом (уровнем) саморазвития. Свое начало она берет в самоутверждении и самосовершенствовании. В данном варианте потребность заявить о себе и совершенствовать себя отступает на второй план, не утрачивая актуальности, уступая место процессам максимальной идентичности со своей профессиональной деятельностью, профессиональным и социальным окружением, способности импровизировать, проявлять креативность при столкновении с любой деятельностью. Самоактуализация служит следствием личностной и профессиональной зрелости, поскольку самосовершенствование становится постоянным и неизменным, то важной личностной задачей является выявление в себе определенных потенциалов и реальное воплощение их в реальность.

Часто сложно провести границу между высшим уровнем самосовершенствования и собственно самоактуализацией, поэтому они имеют общие характеристики целей и мотивов деятельности.

Однако специфичность самоактуализации определяется, как полагают К. А. Абульханова-Славская, Б. С. Братусь, В. Г. Маралов, задействованием в ней высших смыслов реализации себя в жизни и деятельности [1, 13, 9]. При самоактуализации отпадает потребность выстраивать программы по самоизменению и улучшению.

Самоактуализация, по А. Маслоу, есть образ жизни, основанный на стремлении человека стать тем, кем он может быть: «люди должны быть тем, кем они могут быть, они должны быть верны своей природе» [6]. А. Маслоу отнюдь не сводил, как интерпретируют его последователи, самоактуализацию к творческим процессам. Самоактуализацией является любой вариант реализации способностей в деятельности. Люди, не осознававшие своего потенциала, страдают заниженной самооценкой, боятся реализовать себя во внешней жизни. Самоактуализирующиеся личности, как полагает автор, наделены множеством положительных черт: более спокойно воспринимают мир вокруг себя, менее эмоциональны и более объективны, беспристрастны, не подвержены надеждам и страхам, стереотипам, не боятся проблем и возникающих противоречий, не страдают от чувства стыда, вины, тревог, привержены ка-

кой-то задаче, делу, любимой работе, склонны к уединению и независимости, нуждаются в неприкосновенной личной жизни, одиночестве, внутренне свободны и автономны, круг друзей крайне узок, хотя отношения между ними близкие: «эти индивиды, сами являющиеся элитой, выбирают в друзья также элиту, но эта элита характера, способности и таланта, а не рождения, расы, крови, имени, семьи, возраста, молодости, славы или власти» [6], их внутренняя и внешняя жизнь непосредственна, естественна, лишена условностей, они не любят формальности и ритуалы, сопротивляются окультуриванию.

Мотивационная жизнь самоактуализирующегося человека не только богаче, она качественно отличается от мотивации среднестатистического человека, говоря о мотивации самоактуализирующейся личности, мы должны говорить не столько о потребностях физиологических уровней, сколько о метамотивах, или мотивах роста, как полагал автор идеи [10].

Цели и способы самоактуализации. А. Маслоу выделяет следующие пути (или способы) поведения, ведущие к самоактуализации: живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью; в момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком; это момент, когда Я реализует самого себя; жизнь – процесс постоянного выбора: продвижения или отступления; самоактуализация – это непрерывный процесс, когда предоставлены многократные отдельные выборы: лгать или говорить правду, воровать или не воровать и др. Самоактуализация означает выбор возможности роста; способность человека прислушиваться к самому себе, т. е. ориентироваться не на мнение других, а на свой опыт, «прислушиваться к голосу импульса»; способность быть честным, умение брать на себя ответственность (как отмечает А. Маслоу, «всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется»); способность быть независимым, быть готовым отстаивать позиции, независимые от других; не только конечное состояние, но и сам процесс актуализации своих возможностей; «пиковые» моменты: высшие переживания, мгновения экстаза, которые нельзя купить, гарантировать и невозможно даже искать; способность человека к разоблачению собственной психопатологии – умение выявить свои защиты и после этого найти в себе силы преодолеть их; более эффективное восприятие реальности и более комфортные отношения с ней; принятие (себя, других, природы); спонтанность, простота, естественность; центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе); некоторая отъединенность и потребность в уединении; автономия, независимость от культуры и среды; постоянная свежесть оценки; мистичность и опыт высших состояний; чувства сопричастности, единения с другими; более глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; различение средств и целей, добра и зла; философское, невраждебное чувство юмора; самоактуализирующееся творчество.

А. Маслоу указывает также пути помощи людям в обретении способности к самоактуализации. По его мнению, задача подлинного научения – быть лучшим человеком, насколько это возможно.

Если говорить о результатах самоактуализации, то они со всей очевидностью могут быть определены из всего сказанного ранее. Самый важный результат – ощущение осмысленности жизни и полноты своего бытия, что ты

все сделал правильно, несмотря на частные промахи и ошибки, что другие признали в тебе личность, твою уникальную индивидуальность и одновременно универсальность. А ради этого, конечно, стоит жить, творить, самосовершенствоваться и самоактуализироваться [9].

Слава, статус, награды, популярность, престиж, любовь, которых они способны достичь, – все это становится для них менее важным, чем саморазвитие и внутренний рост. Данная личность отличается большей терпимостью к окружающим, себе, поскольку ее волнуют проблемы, выходящие за пределы собственного благополучия.

Таким образом, толерантность и терпимое отношение как личностные свойства педагогов и менеджеров образования характеризуются динамичностью развития. Психологические средства личностно-профессионального саморазвития (слово, образ, действие и др.) выступают как инструменты и орудия и как способы и приемы воздействия человеком на себя с целью достижения направленных самоизменений в обозначенных пределах. М. К. Мамардашвили утверждал, что «можно организовать себе бытие определенным образом через предоставляемые нам средства», какими являются произведения искусства, произведения мысли, культурные произведения, благодаря символам которых и через их небуквальный смысл мы можем жить человечески. Личностно-профессиональное саморазвитие толерантности и терпимого отношения может рассматриваться и как процесс прогрессивных самоизменений. Критериями прогрессивности, по Л. И. Анцыферовой, выступают возрастание целостности и интегративности психологической организации личности, усиление взаимосвязи ее различных свойств и характеристик, накопление новых потенций развития, расширение и углубление связей личности с окружающим миром, обществом, другими людьми [14]. Смыслы личностно-профессионального саморазвития соотносятся со смыслами индивидуальной жизни. Вместе с тем, у человека и человечества есть общие задачи, прежде всего это развитие способности к духовному осмыслению жизни, «выращивание» жизненной философии смысла как сомысли с другими, живущими или жившими. Как говорил М. К. Мамардашвили, только вбирая в себя голоса других, мы можем оставаться живыми.

Литература

1. Абульханова К. А. Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. – СПб.: Алатея, 2001. – 216 с.
2. Асмолов А. Г., Банцекин М. Б., Бухарина Г. В., Гонтмахер Е. Ш., Дробичева Л. М., Миролюбова О. Д., Солдатова Г. В. Доклад Правительству РФ «О ходе реализации в 2001–2002 гг. Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 гг.) от 15 мая 2003 г. // *Век толерантности*. – 2003. – № 6. С. 3–33.
3. Асмолов А. Г. *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.

4. Братусь Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. – № 2. – С. 3–13.
5. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 2003. – 240 с.
6. Дружинин В. М. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Иматон, 2000. – 135 с.
7. Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. Т. 8. Вып. 14. / Под ред. В. Н. Собкина – М.: Изд-во «Центр социологии образования РАО», 2003. – 208 с.
8. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
9. Маралов. В. Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
10. Маслоу А. Самоактуализирующаяся личность. – М.: Рефл-бук, 1999. – 135 с.
11. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия детьми. / Под ред. Маралова В. Г. – М.: Академический проект, 2005. – 288 с.
12. Психологические и педагогические проблемы саморазвития личности: материалы Всерос. науч.-практ. конф: В 2 ч. Ч. 1. – Киров: ВГПУ, 2002. – 229 с.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. Н. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
14. Проблема смысла в науках о человеке. Материалы междунар. конф. (М., 19–21 мая 2005 г.). – М.: Смысл, 2005. – 280 с.

УДК 377
ББК 74.5

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И РЫНКА ТРУДА

**Т. А. Корчак,
М. Л. Вайнштейн**

Ключевые слова: компетентностно ориентированное образование; профессиональное образование; рынок образовательных услуг; рынок труда; технологии профессионального образования.

Резюме: в статье рассматриваются организационно-педагогические условия соответствия рынка образовательных услуг рынку труда, осуществление которых возможно при реализации компетентностного подхода к образованию.

Изучение отечественного и мирового профессионального образовательного опыта показывает, что проблема соответствия качества профессионального образования запросам личности, рынка труда и социума является одной из актуальных проблем современности.

Суть проблемы заключается в том, что, с одной стороны, имеются потребности производства в работниках высокой квалификации, с другой – существующая система профессионального образования в силу ряда причин не способна готовить подобных специалистов.

Результаты исследования организационных форм профессионального обучения Великобритании (программа «Ученичество»), Германии (дуальная система), французской системы профессионального обучения и различных рынков труда (первичных, вторичных, рынков труда молодежи и т. д.) показывают, что составные части рыночного механизма регулирования занятости в разных странах и отраслях зависят от экономических и исторических условий данной страны и конкретной отрасли, а преодоление (сокращение) разрыва между конечными целями образования и требованиями современного рынка труда чаще всего достигается при реализации компетентного подхода к образованию, который возможен, если соблюдаются следующие социально-экономические и организационно-педагогические условия:

- изучение образовательными учреждениями рынка труда;
- ориентация на стратегию социально-экономического развития территории;
- активное участие социальных партнеров в формировании новых моделей профессионального образования, их широкое обсуждение общественностью; ориентация на реальный опыт, традиции и потенциал образовательных систем мира;
- разработка стандартов с участием работодателей, поиск выгодных совместных проектов;
- создание общей интегрированной системы квалификаций с учетом ключевых компетенций и возможности взаимного признания квалификаций, на основе их прозрачности;
- оценка ключевых трудовых навыков и выдача квалификационных удостоверений при задействовании рыночных механизмов;
- содействие развитию специализированных рынков труда по профессиям и формирование организационно и юридически оформленных моделей перехода от профессионального образования к трудовой деятельности;
- принятие педагогическим коллективом цели компетентного подхода, формирование у педагогов мотивационной, операциональной и рефлексивной готовности к ее реализации и обеспечение своевременного и качественного повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников [4].

При этом основными организационно-педагогическими условиями повышения качества профессионального образования с позиций компетентного подхода являются:

- формирование содержания образования «от результата» («стандарт на выходе»), реально отражающего целостную профессиональную деятельность, – от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности;

- использование лично ориентированной и деятельностно-творческой технологий образовательного процесса, организованного на основании культуры самоопределения обучающегося и обеспечивающего наименее болезненную адаптацию к выполнению трудовых обязанностей (профессиональных функций);

- своевременное и эффективное повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников, способствующего обеспечению требуемого качества образования.

Реализация этих условий формирует интегральную систему «рынок – образование», развитие которой определяется в равной мере как функциональной взаимозависимостью ее составляющих, так и их специализацией. Другими словами, решение проблемы соответствия рынка образовательных услуг и рынка труда достигается при наличии функциональных отличий частей системы. Поэтому система профессиональной подготовки выполняет свою образовательную функцию, а рынок – производственную, и действуют они не параллельно, а как целостная система.

Исследование особенностей компетентностного подхода к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий и оценке результатов позволило нам разработать модель профессионального образования с позиции компетентностного подхода и определить, согласно Б. С. Гершунскому, аспектные характеристики его содержательной трактовки: профессиональное образование рассматривается как *ценность, система, процесс и результат* [1].

1. Профессиональное образование как ценность. Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: образование как ценность государственная (создание обновляемой, опережающей системы удовлетворения профессионально-образовательных запросов рынка труда); образование как *ценность общественная* (формирование гражданской зрелости и социальной ответственности обучающихся, опыт и свобода выбора); образование как *ценность личностная* (стремление человека к более глубокому познанию и преобразованию мира; удовлетворение профессионально-образовательных запросов ЛИЧНОСТИ).

Гармония всех трех блоков создает необходимые предпосылки для перехода к конкретным звеньям образования, отражающим его уровневый и профильный характер [1, с. 43].

2. Профессиональное образование как система. Его *цель* – формирование у выпускников полной готовности к профессиональной деятельности: способности применения накопленных в процессе обучения специальных знаний, практических умений, навыков и особых личностных качеств, составляющих образовательную компетентность специалиста; *содержание* формируется в зависимости «от результата» («стандарт на выходе»), реально отражает целостную профессиональную деятельность – от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности; *методы учебной деятельности* направлены на выявление и разрешение профессиональных, социокультурных и других противоречий; *средства обучения* способствуют комплексной реализации обучающей деятельности педагога и учебной деятельности учащихся; *органи-*

зационные формы занятий нацелены на овладение ядром знаний, способами деятельности и решение проблемных и профессиональных задач с помощью современной методологии творчества.

3. Профессиональное образование как процесс направлено на создание условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения профессиональных познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования, т. е. использование лично ориентированной и деятельностно-творческой технологий образовательного процесса, организованного на основании культуры самоопределения обучающегося и обеспечивающего наименее болезненную адаптацию к выполнению трудовых обязанностей (профессиональных функций).

4. Профессиональное образование как результат предполагает достижение качества образования, соответствующего профессионально-образовательным запросам личности; удовлетворение потенциальных потребностей работодателей в высококвалифицированных специалистах за счет обеспечения готовности выпускника к самостоятельности в принятии решений и ответственности, самостоятельному выполнению профессиональной деятельности конкретного профиля, приобретению комплекса инвариантных ключевых компетенций, которые позволят личности быть востребованной на рынке труда.

Смысл, вкладываемый в понятие «профессиональное образование как система», вполне удовлетворяет требованиям, предъявляемым к любой сложной системе, поскольку она фактически представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов: *целей, содержания, методов, средств и организационных форм.*

Если с *позиций традиционного подхода*, чем больше знаний приобрел обучающийся, тем лучше, тем выше уровень его образованности, то с *позиций компетентностного подхода* уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Различия в этих подходах связаны с различиями представлений о путях формирования ценностных ориентаций и личностных качеств обучающихся.

Цель, содержание, организация образовательного процесса, выбор образовательных технологий и оценка результатов с позиции компетентностного подхода определяются следующими принципами:

- *смысл образования* заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и их собственный опыт;
- *содержание образования* представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения профессиональных, познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- *суть организации образовательного процесса* заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения профессиональных познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

• оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Таким образом, компетентностно ориентированное профессиональное образование подразумевает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения общественных и профессиональных проблем, выполнения ключевых (относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней, с одной стороны, базовую роль, с другой – ориентировочную. В связи с этим требуется коррекция содержания образования:

• на *теоретическом уровне* – увеличение количества часов в учебном плане, отводимых на самостоятельную работу, реферирование, проектирование и т. д.;

• на *уровне учебного предмета* – расширение межпредметного компонента в структуре учебных программ по изучаемым дисциплинам, использование деловых игр, групповых дискуссий, семинаров и практикумов, позволяющих проконтролировать способность обучающихся применять полученные профессиональные ЗУН в конкретной жизненной ситуации;

• на *уровне учебного материала* – разработка комплекса задач, лабораторно-практических заданий и упражнений по каждой учебной дисциплине, ориентированных на формирование конкретных профессиональных умений, реально отражающих целостную профессиональную деятельность от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности.

Ключевым понятием в предлагаемой трактовке «профессионального образования как системы» выступает составляющая *подход*. Именно подход к обоснованию всех компонентов учебно-воспитательных систем воплощает в себе методологические ориентиры реализации соответствующих стратегических доктрин образования. Сам подход может быть не единственным, он допускает и даже предполагает альтернативность в используемых образовательных стратегиях.

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения индивида – способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться. Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах (новый прием, метод и т. д.), несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели исходя из собственных ценностных оснований.

По самой своей сущности образование – это *процесс*. Педагогический процесс специфичен своей целенаправленностью – и в содержательном, и в организационном аспектах он зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности.

Одним из важнейших факторов, обуславливающих качество результата профессиональной подготовки – формирования востребованного современным рынком труда уровня профессиональной компетентности выпускников, является использование в образовательном процессе профессиональной школы *педагогической технологии*. Именно в педагогических технологиях фиксируются целесообразные (оптимальные) шаги, этапы, ступени достижения ло-

кальных и общих целей образования в их иерархии и преемственности [1, 3]. Самое главное – выявить эффективные образовательные технологии.

Важное место в процессе формирования требуемого уровня компетентности / компетенции выпускников принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования: *когнитивно, деятельностно и личностно ориентированным* [2, с. 34].

Образовательные технологии, адекватные задаче формирования ключевых компетентностей, отличаются тем, что первостепенным условием их реализации выступает следующий принцип: обучающийся в рамках работы по данной технологии является субъектом своей деятельности. И это положение рассматривается не как окончательная цель, а как обязательное условие. В связи с этим возрастает роль имеющих гуманитарный характер социальных технологий – выстроенной организации взаимодействия людей в различных социальных институтах.

Условно можно выделить следующие функции гуманитарных технологий обучения: инициирование активности обучающихся; оснащение способами продуктивной деятельности; стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества; обеспечение развития критичности мышления; активизация сотрудничества в коллективной работе; отработка моделей этических педагогических стратегий поведения и коммуникативных умений; помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью, получения «Я-сообщений».

Обобщенный методический рисунок занятий в рамках указанных технологий представлен следующим образом: *постановка цели* → *мотивация* (активизация учебной деятельности) → *работа с текстами* (первоисточниками и опорными схемами, иллюстрирующими основные положения учебной темы) → *проектирование ситуаций*, имитирующих проблемные ситуации реальной управленческой деятельности, → *организация рефлексии* → *оценка* (самооценка, групповая оценка) *промежуточных результатов* (результата конкретного занятия).

Предлагаемая логика построения занятия включает в себя две группы методических приемов: приемы, ориентированные на решение конкретной задачи, и приемы, общие для всех занятий, способствующие развитию субъектного профессионального опыта обучающихся.

В своей качественной характеристике *образование* – это не только ценность, система или процесс. Это еще и прежде всего *результат*, фиксирующий факт присвоения и государством, и обществом, и личностью всех тех ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния «потребителей продукции» образовательной сферы – государства, общества, каждого человека, всей цивилизации в целом [1].

Таким образом, приведенная характеристика аспектных особенностей компетентностно ориентированного профессионального образования, которая формировалась и экспериментально проверялась в ходе опытно-поискового исследования в ГОУ СПО «Алапаевский профессионально-педагогический колледж» в 1997–2005 гг., позволяет сформулировать следующие положения.

Если *традиционное профессиональное образование* рассматривается как процесс и результат профессионального становления и развития личности и сопровождается овладением знаниями, умениями и навыками по конкретным профессиям или специальностям, то *компетентностно ориентированное профессиональное образование* – это процесс и результат формирования творческой, инициативной, профессионально и социально ответственной личности, готовой к постановке и решению разнообразных общественных и профессиональных задач, непрерывному росту профессиональной компетентности, мастерства и развития способностей в различных областях человеческой деятельности.

Изучение возможности реализации организационно-педагогических условий, способствующих достижению соответствия рынка образовательных услуг рынку труда, определяет компетентностный подход к образованию как оптимальный вариант их осуществления, что позволяет интерпретировать предложенную модель компетентностно ориентированного профессионального образования как *стратегический механизм оптимизации взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда*.

Литература

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука: Известия УрО РАО, 2005. – № 3 (33). – С. 27.
3. Краевский В. В. Методологические основы построения целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1984. – 312 с.
4. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – 295 с.

УДК 378.147
ББК 74р30

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОСПИТАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

М. В. Ломаева

Ключевые слова: учебное ролевое взаимодействие, групповая форма познавательной деятельности, интерактивные методы обучения, мотивация педагогической деятельности, стиль взаимодействия, профессиональная позиция учителя.

Резюме: в статье описан один из возможных подходов к воспитанию профессиональных качеств будущего учителя на занятиях психолого-педагогического практикума – включение студентов в учебное ролевое взаимодействие, предполагающее групповую форму организации познавательной деятельности, интерактивные методы обучения.

В процессе профессиональной подготовки будущий педагог осваивает различные жизненные и ситуативные роли: реального студента (во время непосредственного обучения) и условного педагога (во время педагогической практики); успевающего – «отличника», «хорошиста» – и неуспевающего; исследователя (при написании выпускной работы) и т. д. Стоит предположить, что совокупность этих ролей в определенной степени влияет на процесс воспитания профессионально значимых качеств.

Каждая из перечисленных ролей чаще всего трактуется как социальная функция личности, как соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений [4]. Исполнение человеком определенной роли имеет некоторую «личностную окраску», зависящую от его знаний, от значимости выполняемой роли для личности, от стремления в большей или меньшей степени соответствовать ожиданиям окружающих.

Различают социальные, обусловленные местом человека в системе объективных социальных отношений (профессиональных, социально-демографических и пр.), и межличностные роли, определяемые местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и т. д.). Выделяют также роли активные, исполняемые в данный момент и латентные, не проявляющиеся в данной ситуации.

Социальная роль распадается на ролевые ожидания, т. е. то, чего ждут от той или иной роли, и на ролевое поведение – то, что человек реально выполняет в рамках своей роли. Беря на себя ту или иную роль, человек более или менее четко представляет связанные с ней права и обязанности, приблизительно знает схему и последовательность действий и строит свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих.

Каждая роль накладывает отпечаток на личность, самосознание человека, так как человек мобилизует ресурсы своего организма и психики для исполнения той или иной роли. Но и на освоение человеком определенной роли оказывают влияние как внешние требования, так и внутренние мотивы, причем влияние последних более существенно.

В ролевом поведении проявляется индивидуальность человека. Вступая во взаимодействия с другими, каждый ориентируется на статус другого и подбирает для себя соответствующую роль.

Изучая процессы взаимодействия в организованных группах, Т. Шибутани вводит понятие конвенциональной роли. Это «представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации» [7]. Во всяком организованном действии роли находятся во взаимоотношении друг с другом, следовательно, роли определяются как шаблон взаимных прав и обязанностей. Проигрывание роли Т. Шибутани рассматривает как исполнение обязанностей, налагаемых данной ролью, и осуществление своих прав по отношению к другим. В процессе исполнения конвенциональных ролей (например, учителя, учащегося) особая личностная ориентация каждого действующего лица проявляется в стиле его исполнения, а также в том, что он делает, когда имеет некоторую свободу выбора (например, учитель-либерал, авторитар или демократ).

Все вышеизложенное приводит нас к мысли о социально-педагогическом потенциале ролевого взаимодействия в образовательном процессе в целом и значимости его в процессе подготовки будущего педагога в частности. Тем более что роль учителя в настоящее время претерпевает существенные изменения. Прежде всего, изменились социальные требования к роли учителя. Е. С. Полат в этой связи отмечает следующее: «Если при традиционной системе преподавания учитель вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, а учитель к тому же являлся и контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентным консультантом и помощником... Эта роль значительно сложнее, нежели при традиционном обучении и требует от учителя более высокого уровня мастерства» [3].

Следовательно, современному педагогу нужно быть готовым к иному, актуальному пониманию своей роли, своей социальной функции.

В связи с этим, в педагогических вузах и колледжах должны быть соответствующим образом скорректированы содержание учебных дисциплин и форма их преподавания, особенно в части практических занятий. Например, на занятиях психолого-педагогического практикума целесообразно организовать учебное ролевое взаимодействие студентов. Под учебным ролевым взаимодействием мы понимаем организованную в процессе профессиональной подготовки форму познавательной деятельности, предполагающую развитие у студентов готовности к пониманию и принятию различных функций и ролей субъектов образовательного процесса, их освоение в специально подобранных профессионально-ориентированных ситуациях, актуализацию профессионально-рефлексивных качеств.

Учебное ролевое взаимодействие решает одновременно три основные задачи:

- конкретно-познавательную: формирование у студентов готовности и умения находить возможные пути решения разнообразных профессиональных проблем и выбирать из них наиболее оптимальный;
- коммуникативно-развивающую: формирование умения анализировать ситуацию с двух позиций – учителя и учащегося, придавать взаимодействию конструктивный характер, находить пути гармонизации конфликтных состояний;
- социально-ориентационную: формирование у будущих учителей умения учитывать в процессе взаимодействия с учащимися те или иные социальные проблемы.

В учебном ролевом взаимодействии используется групповая форма работы (4–6 человек в группе), роли двух типов (профессионально-ориентированные – учитель, ученики, их родители и динамические, исполняемые во время группового обсуждения – организатор, инициатор, критик, соглашатель, секретарь); применяются интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций, дискуссия, ролевое разыгрывание педагогических ситуаций, ролевое решение педагогических задач.

Прежде всего, мы знакомим студентов с вариантами ролей педагога. Наиболее общий взгляд здесь представлен теорией К. Левина, который полагал, что можно выделить следующие стили поведения, которые четко проецируются на позиции педагога в образовательном процессе:

- авторитар: стремится максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию, единолично принимать решения, жестко контролировать деятельность других; агрессивен, характерна завышенная самооценка и слабая рефлексия; основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор; лаконичен, преобладает начальственный тон, нетерпимость к возражениям;

- демократ: ориентирован на коллегиальность в совместной работе, поощрение инициативы, поиск совместного решения, установление в группе отношений взаимной ответственности и уважения; готов к новациям, прислушивается к мнению группы, обладает адекватной самооценкой, способен корректировать деятельность свою и других; формы взаимодействия – просьба, совет, информация;

- либерал: нетребователен к себе и к другим, склонен уклоняться от ответственности и принятия решений, проявляет внешнюю заинтересованность и внутреннее безразличие к процессу и результатам совместной деятельности, часто не способен контролировать ситуацию и подчиняется ходу событий.

Как показывает практика, позиции педагога авторитара, демократа, либерала складываются в деятельности педагога достаточно быстро, поэтому есть смысл сориентировать позицию будущего педагога в процессе подготовки, нежели пытаться изменить сложившийся стиль деятельности.

Студенты на первых же занятиях легко дают оценку конструктивным и неконструктивным формам поведения, фразам педагога. Однако предложение найти свой вариант выхода из педагогической ситуации вызывает у студентов затруднение: не хватает жизненного опыта, отсутствует готовность к ролевой смене (встать на позицию учителя, родителя, а не ученика), педагогических знаний и умений (видеть перспективу своих действий и слов, понимание личностных особенностей учащихся и пр.).

Таким образом, исполнение студентами роли учителя является необходимой составляющей профессиональной подготовки. Не менее важно предоставить возможность студентам выступать в роли ученика. Это связано с тем, что сегодня отношения педагога и учащихся должны строиться преимущественно на субъект-субъектном уровне. Это означает, что каждый ученик из позиции пассивного объекта педагогических воздействий должен перейти в позицию активного, полноправного партнера в учебно-воспитательной деятельности. В связи с этим особую значимость приобретает способность педагога к эмпатии в отношении своих воспитанников. Это означает умение педагога поставить себя в позицию учащегося, проникнуть не только в состояние ребенка, но и в ту мотивацию, которая у него уже есть, распознавать интересы и стимулировать внутреннюю мотивацию учащихся к деятельности, активизировать их творческий потенциал. Кроме того, важнейшим профессиональным качеством педагога является способность видеть педагогические проблемы и решать их бесконфликтным способом. Перечис-

ленные способности будут развиваться, если студент, участвуя в педагогическом взаимодействии, будет «проживать» роль ученика, с учетом присущих ученику личностных характеристик. Исполнение студентами ролей учащихся с различным типом ролевых позиций будет способствовать глубокому пониманию мотивационной сферы учащихся, гуманизации профессионально-ценностных ориентаций.

Проигрывание студентами профессионально-ориентированных ролей оказывает существенное влияние на процесс формирования мотивации педагогической деятельности. В сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии в сочетании с компетентным представлением о ней детерминирует формирование и других, более частных мотивов [5]. Очевидно, что формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться начиная с первого курса. Этому процессу будет способствовать участие студентов в учебном ролевом взаимодействии при изучении психолого-педагогических и частнометодических дисциплин.

В качестве приемов, способствующих формированию мотивации учения, А. К. Маркова выделяет следующие: включенность обучающихся в коллективистические формы организации разных видов деятельности; отношения сотрудничества субъектов образовательного процесса; привлечение учащихся к оценочной и самооценочной деятельности. Кроме того, формированию мотивации способствуют познавательные игры, ситуации спора и дискуссии; анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личностной значимости учения и использования приобретаемых знаний в будущей жизни; включение обучающихся в совместную учебную деятельность; использование в учебном процессе ситуации выбора [2]. Все перечисленные приемы используются в учебном ролевом взаимодействии, причем содержательное наполнение этих приемов таково, что вместе с познавательной формируется и профессиональная мотивация.

Для предоставления студентам возможности исполнения ролей используются интерактивные методы: анализ конкретных ситуаций, «разыгрывание» педагогических ситуаций, ролевое решение педагогических задач.

Метод анализа конкретных педагогических ситуаций, реализуемый в форме ролевого взаимодействия, позволяет не только формировать профессионально значимые умения (анализировать, проектировать, организовывать взаимодействие), но и способствует формированию профессиональных убеждений, ценностных ориентаций в педагогической деятельности, профессиональной позиции, которые проявляются в избираемом студентами стиле профессионального поведения.

Внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих учителей метода ролевого разыгрывания педагогических ситуаций обусловлено тем, что для организации эффективного взаимодействия с детьми в процессе их деятельности педагогу необходимо знать не только содержание своей роли, но и роли учащихся, иметь возможность посмотреть со стороны на иную трактовку предписанной роли.

Ролевое разыгрывание ситуаций отличается от ролевой игры тем, что подготовка здесь сводится к минимуму. Назначенный (или выбранный членами группы) «педагог» и «учащиеся» получают задание на занятии и находят выход из создавшейся ситуации, пользуясь лишь тем запасом знаний, который у них имеется в данный момент (без специальной предварительной подготовки). Решение вырабатывается всей группой, а презентация его другим группам происходит в виде фрагмента, в котором каждый участник группы играет свою роль. Заканчивается разыгрывание ролевой ситуации совместным обсуждением членами академической группы действий «учителя» и «учащихся» и выработкой оптимального решения. При обсуждении важно обратить внимание на то, какой стиль профессионального поведения выбрал «учитель», комфортно ли чувствовал себя «ученик», какая профессиональная позиция является наиболее оптимальной в данной ситуации, какой стиль профессионального поведения способствует более эффективному решению поставленной задачи.

Ролевое решение педагогических задач отличается от метода анализа педагогических ситуаций и ролевого разыгрывания педагогических ситуаций тем, что группам студентов предлагается не педагогическая ситуация, а конкретная задача, которая вытекает из определенной педагогической ситуации. Задачу решает каждая группа, затем один представитель от группы – «учитель» – реализует найденное группой решение, участники остальных групп играют роли учащихся. Отличие этого метода от предыдущих в том, что стратегия профессионального поведения вырабатывается совместно членами группы, а воплощает ее один случайно выбранный преподавателем студент. Причем, ему придется импровизировать, поскольку он заранее не знает, как поведут себя «ученики». После того как все решения «проиграны», в совместном обсуждении вырабатывается наиболее оптимальное.

Опытно-поисковая работа, проведенная в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии на факультете педагогики и методики начального образования, позволила установить характер мотивов обучения в педагогическом вузе до и после включения студентов в учебное ролевое взаимодействие. Мы воспользовались диагностическими методиками, направленными на выявление у студентов мотивации обучения в вузе и интереса к профессии учителя (автор Т. И. Ильина [1]), мотивов выбора деятельности преподавателя (автор Е. П. Ильин [1]). На первом этапе исследования оказалось, что только у 10% студентов преобладают мотивы, направленные на овладение профессией (эти студенты еще до поступления в вуз интересовались профессией учителя, много читали о ней). У 45% студентов преобладают мотивы, связанные с приобретением знаний (они самостоятельно изучают ряд предметов, необходимых, по их мнению, для будущей профессии), и у стольких же преобладает стремление получить диплом при формальном овладении знаниями (занять желаемое положение в обществе). Высокий уровень интереса к педагогической профессии характерен лишь для 7% испытуемых, и у стольких же интерес отсутствует. 58% студентов имеют средний уровень развития интереса и 28% – низкий. Низкий уровень интереса к будущей профессиональной деятельности сказывается на активности личности по овладе-

нию профессиональными умениями, что, в свою очередь, негативно влияет на качество профессиональной подготовки.

Среди студентов с преобладающей мотивацией овладения профессией и приобретения знаний, мы выявили мотивы выбора педагогической деятельности. Наиболее значимым для студентов является стремление к общению с детьми (7,8 балла из возможных 10), на втором месте оказалось стремление к самовыражению, к творческой работе (7,5 баллов). Одинаковое количество баллов набрали мотивы осознания полезности педагогической деятельности, важности обучения и воспитания детей и желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей (по 7,4 балла). Как видим, мотивы, связанные с педагогическим призванием и сопутствующими интересами, представлены примерно одинаково.

Изучая заинтересованность студентов в овладении профессиональными знаниями и умениями, мы установили, что 10% осваивают необходимые для будущей профессии знания и умения потому, что это стало их профессиональной потребностью. 24% опрошенных проявляют к этому процессу функциональный интерес, 12% находятся на стадии развивающейся любознательности, и самая большая группа студентов – 40% – проявляют к овладению профессией лишь показную заинтересованность. Элементарное любопытство и равнодушное отношение характерны для 12% и 2% соответственно. Таким образом, для более чем половины студентов приобретение профессиональных знаний и умений не представляет особого интереса.

Включение студентов в ролевое взаимодействие с исполнением профессионально-ориентированных ролей на различных этапах обучения позволяет изменить эту довольно тревожную ситуацию. Так, на констатирующем этапе проведенного нами исследования профессиональные мотивы были выявлены у 10% студентов экспериментальной группы, гностические и социальные были представлены в равной степени (по 45%). На контрольном этапе студенты распределились следующим образом: мотив овладения профессией преобладает у 40% будущих учителей, у стольких же преобладающим является мотив получения знаний и только для 20% студентов мотивом учебной деятельности является получение диплома. Это можно объяснить тем, что в процессе ролевого взаимодействия, когда студенты были вынуждены «проживать» роли участников образовательного процесса, находить выход из различных ситуаций, складывающихся в школьной жизни, у них пробуждался интерес к личности ребенка, к процессу воспитания, к педагогической профессии в целом. Приходило понимание значимости этой профессии, ее творческого характера, желание ею овладеть.

Помимо профессионально-ориентированных ролей студенты исполняют и динамические роли, которые реализуются только в групповом обсуждении – инициатор, критик, соглашатель, организатор, секретарь, бодрила. Эти роли вводятся с целью коррекции предпочитаемого студентами стиля взаимодействия. Необходимость коррекции очевидна, поскольку, как выяснилось в первом этапе (методика выявления склонности к определенному стилю взаимодействия Е. П. Ильина [1]), демократический стиль взаимодействия выбирают менее половины всех опрошенных. Это заставляет задуматься о необходимости из-

менений форм и методов организации взаимодействия участников образовательного процесса в вузе, а также его содержания.

Задача инициатора – предложить как можно больше различных решений проблемы. Эта роль стимулирует активность обучающихся, обязывает искать и предлагать различные выходы из обсуждаемой ситуации. Критик находит недостатки в каждом из предложенных решений, вынуждая исполнителя данной роли отказаться от равнодушной, попустительской позиции по отношению к обсуждаемой проблеме. Соглашатель выражает свое согласие с любыми точками зрения, формируя тем самым у студентов способность и готовность если не принять, то хотя бы с уважением выслушать иную точку зрения. Организатор следит за тем, чтобы все члены группы выполняли свои функции, задает уточняющие вопросы. Исполнение этой роли способствует развитию организаторских способностей – одного из важнейших профессионально значимых качеств учителя. Секретарь фиксирует предложенные решения, достоинства и недостатки каждого. В процессе исполнения роли секретаря студенты учатся точности, краткости, сжатости формулировок, умению распределять внимание, ничего не упуская из виду. Бодрила старается поднять настроение, воодушевлять членов группы. Исполнение этой роли способствует формированию умений будущего учителя создавать эмоциональный комфорт и ситуацию успеха, переводя педагогическое взаимодействие на субъект-субъектный уровень.

Обсуждение проблемы и выработка решения в микрогруппах ведется студентами, исполняющими вышеперечисленные роли. Как правило, выбор ролей студентами обусловлен присущим им стилем взаимодействия. Так, студенты, склонные к авторитарному стилю, выбирают преимущественно роли инициатора, критика; к либеральному стилю – соглашателя, секретаря. Для того чтобы усилить эффективность педагогического воздействия, направленного на изменение стиля взаимодействия студентов в сторону его демократизации, необходимо временно отойти от практики выбора исполняемой роли по желанию и назначать роли (либералу поручить роль критика, инициатора, авторитару – соглашателя и т. п.). Самым сложным для студентов на этом этапе оказывается удержаться в рамках исполняемой роли. Так, студенты, склонные к авторитарному стилю, пытаются отстаивать свою точку зрения, хотя играют роль соглашателя, а студенты с либеральным стилем взаимодействия не могут найти аргументы против предлагаемых решений, хотя исполняют роль критика. Трудными для исполнения большинством студентов оказываются роли организатора, инициатора, так как не хватает навыков организации совместного обсуждения, опыта принятия решений, педагогического воображения. В итоге, как показало исследование на завершающем этапе (диагностическая методика А. П. Чернявской [6]), количество студентов, склонных к демократическому стилю взаимодействия увеличилось с 45% до 75%, авторитарному – уменьшилось с 25% до 15%, либеральному – с 30% до 10%. На наш взгляд, такие изменения обусловлены включением студентов в такую коллективную работу, где успех решения задачи зависит от каждого, то есть равнодушных, стоящих в стороне нет, где необходимо уметь выслушать другого и предложить

свой вариант решения, где обязателен оптимистический настрой, доброжелательное и, вместе с тем, требовательное отношение к коллегам.

Таким образом, к основным функциям ролевого взаимодействия, организованного в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, относятся

1. Функция ориентации в педагогической деятельности; принимая участие в ролевом взаимодействии то в роли учителя, то в роли ученика, студент осознанно выбирает ценности, которыми будет руководствоваться в профессиональной деятельности, у него формируются профессиональные убеждения, профессиональная позиция и, в соответствии с ними, определенный стиль профессионального ролевого поведения.

2. Функция формирования профессионального интереса и мотивации профессиональной деятельности; ролевое участие в учебных ситуациях, имитирующих реальную профессиональную деятельность, способствует изменениям в мотивационной сфере будущего учителя, в ходе которых на высшую ступень в иерархии мотивов поднимаются мотивы работы с детьми, интерес к профессии учителя.

3. Функция формирования профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности, в том числе умения организовывать педагогическое взаимодействие и управлять им, изучать и понимать позиции субъектов взаимодействия, учитывать их интересы в работе, представлять различного рода реакции школьников в возможных ситуациях, решать возникающие проблемы бесконфликтным способом.

Целесообразность организации ролевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущего учителя вызвана спецификой деятельности педагога как организатора педагогического взаимодействия. Необходимо развивать у каждого студента способность, готовность и умение быть как объектом, так и субъектом общения; необходимо специально готовить учителя к функции объекта воспитания, испытывающего разнообразные воздействия со стороны своих воспитанников. Одним из средств такой подготовки может стать вовлечение студентов педагогических вузов в учебные ситуации, имитирующие реальную профессиональную деятельность с наделением их ролями участников педагогического процесса. Участие в такой деятельности способствует развитию адекватных представлений о профессии, формированию системы профессиональных знаний, умений, навыков, лучшему пониманию мотивов поведения участников образовательного процесса, воспитанию профессионально важных качеств.

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – С. 433, 463, 457.
2. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – С. 55.
3. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве /Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 1999. – С. 12.

4. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 346.
5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – С. 64–65.
6. Чернявская А. П. Педагогическая техника в работе учителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 124.
7. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – С. 46.

УДК 316.334: 377 (045)
ББК 60.561.9

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАК УСЛОВИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

М. Н. Макарова

Ключевые слова: рабочие; профессиональное образование; социология образования; регионализация.

Резюме: в статье рассмотрены проблемы, связанные с воспроизводством рабочих в современной России, и выделены основные направления модернизации системы профессионального образования в условиях усиливающегося дефицита квалифицированных рабочих кадров. Регионализация подготовки рабочих в нашей стране предусматривает развитие механизмов социального партнерства субъектов, заинтересованных в развитии профессионального образования как основного фактора модернизации российской экономики.

Социально-экономическое положение и образовательный статус рабочих, как одной из наиболее многочисленных социальных групп в нашем обществе, отражает проблемы, связанные с воспроизводством других социальных групп. В этом смысле ситуация с рабочими не является уникальной – она лишь наиболее остро отражает противоречия в сложных взаимоотношениях системы образования с другими сферами жизни общества, в первую очередь – с экономикой. Вместе с тем, в современном обществе, основой конкурентоспособности которого является экономика, основанная на знаниях, эти отношения претерпевают существенные изменения, причем образованию отводится ведущая роль в регулировании и стабилизации практически всех факторов общественного развития.

В настоящее время недостаточность статистической информации о социально-демографических процессах на долгосрочную перспективу приводит к неоправданному понижению значимости этих процессов для экономики и сферы занятости. Руководители предприятий и образовательных учреждений и даже представители властных структур не осознают в достаточной сте-

пени причины и потенциальные последствия сокращения численности трудоспособного населения как на региональном, так и на национальном уровне. Промышленность и сельское хозяйство в непростой социально-экономической ситуации в настоящее время поддерживают свое состояние за счет приобретенных еще в советские годы экономических и трудовых ресурсов, легальных и нелегальных мигрантов. Старение кадрового состава и отток молодежи из утративших престижность производственных отраслей, составляющих основу экономического роста крупных промышленных и сельскохозяйственных регионов, могут привести к необратимым последствиям, выраженным в дестабилизации не только экономической, но и социально-политической ситуации, к усилению социальной напряженности и дисфункциям основных сфер и институтов регионального сообщества. В этой ситуации повышение качества трудовых ресурсов, прежде всего молодых, привлечение их к деятельности в производственных сферах помогут преодолеть отраслевой дисбаланс и обеспечить экономику квалифицированными кадрами. Модернизация экономической сферы с необходимостью должна сопровождаться регулированием демографических процессов на государственно-правовом и образовательном уровнях.

Поэтому оптимистический сценарий развития трудовых ресурсов предполагает модернизационные процессы в экономической сфере, которая должна развиваться как «экономика, основанная на знаниях». Поддержка наукоемких отраслей экономики, инновационных научных проектов, обеспечивающих реализацию внутренних ресурсов региональной экономики, должна стать стратегическим направлением государственной политики, приоритетом развития каждой отрасли, деятельности конкретного предприятия и основным фактором, влияющим на инвестиционную привлекательность производственных сфер и интенсификацию использования трудового потенциала.

Увеличение численности населения с высшим образованием в настоящее время не способствует усилению эффективности кадрового потенциала, особенно в производственных отраслях. Высокий престиж высшего образования у населения, увеличение количества вузов сопровождается девальвацией качества подготовки специалистов с высшим образованием, стимулирует отток наиболее квалифицированных кадров не только из производственных сфер в связи с их неблагоприятным экономическим состоянием, но и из региона в целом.

Ориентации молодежи на получение престижной профессии, высокого социального статуса, во-первых, связаны со снижением ее производительных стремлений, а во-вторых, обуславливают дисбаланс между реальными потребностями экономики, приоритетами развития регионов и образовательными и профессиональными ожиданиями молодых людей. Отсутствие информации о наиболее востребованных профессиях, целенаправленной профориентационной деятельности в учреждениях общего образования и неразвитость допрофессиональной подготовки приводят к неосознанному выбору школьниками будущей профессии, что может привести впоследствии к глубоким разочарованиям в собственном будущем, а вследствие этого к усилению и обострению молодежных проблем, к повышению социальной напряженности в стране.

Эти проблемы становятся особенно актуальными в связи с переводом большинства учреждений начального профессионального образования на региональный уровень. Оценка этого процесса до сих пор неоднозначна. Позитивными моментами в этом переходе следует считать, например, предоставление возможности регионам самостоятельно определять направления профессиональной подготовки кадров, количественный и качественный уровни подготовки необходимой рабочей силы, мобильно реагируя на потребности предприятий, особенно в условиях неустойчивости экономического развития; усиление ответственности региональных образовательных систем, их инициативности и самосознания, творческого отношения к решаемым проблемам; обеспечение обратной связи с работодателем через формирование многоуровневой системы социального заказа, основанной на участии в поддержке и развитии образования всех заинтересованных субъектов: государственных структур (отраслевых министерств, органов управления трудом и занятостью, предприятий, образовательных учреждений и самих учащихся). Проведение регулярных мониторингов по отслеживанию потребностей работодателей в квалифицированных кадрах и профессиональных ориентаций молодежи поможет системе профессиональной подготовки мобильно адаптироваться к экономическим и социальным изменениям в регионе.

Однако, кроме несомненных плюсов регионализации, существуют и трудности, обусловленные различными факторами, прежде всего финансовыми и правовыми. Неравномерность развития регионов может привести к сокращению во многих из них числа профессиональных училищ в связи с экономией средств [2, с. 108]. Деструктивные для регионального производства последствия адаптации образовательных учреждений к рыночной среде с ограничением финансирования могут усиливаться. В связи с экономическим застоём увеличился прием и выпуск по гуманитарным специальностям и сократился по традиционным профессиям и специальностям промышленности. Отсутствие государственного регулирования отраслевого соответствия потребностей и выпуска может привести к повышению диспропорций между ними.

Необходимо учитывать, что регионализация образования «является долговременной стратегией, определяющей пути становления образовательного пространства на основе взаимодействия национально-регионального, федерального и мирового опыта» [7, с. 34]. Поэтому децентрализация, предусматривающая усиление самостоятельности не только на уровне регионов, но и образовательных учреждений, позволяет региональным образовательным системам быть полноправными участниками формирования единой образовательной и экономической среды на основе проектирования и реализации собственных сценариев подготовки кадров на региональном и федеральном уровне. Экономический рост в нашей стране, по мнению международных экспертов, во многом обеспечит качественное реформирование систем начального и среднего профессионального образования [3, с. 54].

В настоящем происходит процесс сближения российского среднего и начального профессионального образования [1, с. 17]. Профессиональная структура выпуска специалистов среднего уровня отличается от аналогичных показателей ряда других стран преобладанием специалистов в области эконо-

мики и права (менеджер, юрист, бухгалтер) и недостатком выпускников обслуживающих специальностей. Комплексное исследование, проведенное в конце 2005 г. в Удмуртской Республике с целью оптимизации деятельности системы профессионального образования в соответствии с потребностями экономики региона, показало, в частности, существенное преобладание общего выпуска учреждений среднего профессионального образования над потребностью в подготовке работников с этим образовательным уровнем. Это преобладание увеличивается за счет повышения численности выпускников экономико-юридических специальностей, которые не имеют сейчас собственной ниши на рынке труда в связи, во-первых, с низким качеством подготовки, во-вторых, с ростом числа выпускников вузов аналогичных специальностей, по которым тенденция превышения выпуска над потребностью также становится все более актуальной.

Несмотря на то что в России по ряду рабочих специальностей уже давно действуют программы среднего профессионального образования (по данным на 2002 г., более тысячи училищ в России имели подобные программы, однако в общем объеме они занимают не более 30%), потребность в подготовке рабочих по этим программам растет. Об этом же говорили эксперты, опрошенные в Удмуртской Республике: повышение уровня образовательной подготовки рабочих, по их мнению, является необходимым условием развития экономики региона. В ближайшей перспективе, считают они, основная часть квалифицированных рабочих должна будет иметь среднее профессиональное образование, в котором качественная практическая подготовка будет сочетаться с фундаментальными теоретическими знаниями, позволяющими работнику быть более мобильным и универсальным, осмысленно подходить к выполнению производственных операций, особенно на высокотехнологичном оборудовании. В то же время эксперты отмечали, что существующая система среднего профессионального образования не соответствует этим требованиям и нуждается в серьезных качественных изменениях.

Поэтому долгосрочные процессы модернизации и регионализации профессионального образования должны обеспечивать взаимосвязь и непрерывность различных уровней образования, преемственность образовательных программ. На данный момент неудовлетворенной остается потребность экономики в работниках с начальным профессиональным образованием. В обрабатывающих отраслях промышленности эта потребность существенно превышает потребность в работниках с другими уровнями образования, и эта тенденция будет сохраняться в дальнейшем [6, с. 131].

На основании результатов опроса экспертов можно сделать вывод, что проблемы подготовки квалифицированных рабочих вызваны не столько недостаточно активной работой этой системы, сколько комплексом экономических и социальных факторов. Экономические связаны прежде всего с недостатком бюджетного финансирования. Социальные факторы обусловлены специфической и очень важной особенностью системы, состоящей в выполнении ею функции социальной защиты, вследствие чего в учреждениях начального профессионального образования Удмуртской Республики обучается 80% детей из малообеспеченных и неполных семей, 6% детей-сирот. Все это (в том числе

общий низкий уровень престижа начального профессионального образования у молодежи) изначально способствует более низкому уровню обучающихся в этой системе, нежели в других подсистемах профессионального образования. Самые успешные выпускники, закончив училище, стремятся получить более престижное образование и в дальнейшем не работают по полученной специальности. Анализ результатов анкетирования среди лучших выпускников начального профессионального образования Удмуртской Республики 2005 г., проводимого в рамках программы «Российские интеллектуальные ресурсы» общественной организации «Российский союз молодежи», показывает, что 85% из них планируют продолжить свое обучение в средних профессиональных и высших учебных заведениях [4].

Выбор рабочей профессии в настоящее время, как правило, осуществляется без учета способностей и ориентаций школьника, чаще всего в силу невозможности получения более высокого образования. Низкий статус большинства учреждений начального профессионального образования и невысокий престиж рабочих профессий заставляет молодых людей любой ценой получить высшее или среднее профессиональное образование (вне зависимости от специальности). Если же это не удастся в силу различных причин, прежде всего финансовых, обучение в училище становится всего лишь временным пристанищем, обеспечивающим социальную поддержку и занятость учащегося. Отсутствие механизмов целенаправленного регулирования профессиональных и ценностных ориентаций учащихся школ, слабость системы допрофессиональной подготовки и воспитательной работы с молодежью по формированию позитивных представлений о рабочих профессиях в системе общего образования является основной причиной подобной ситуации.

Одним из важнейших показателей эффективности и качества образования является кадровый потенциал образовательных учреждений. В настоящее время наблюдаются процессы старения преподавательского состава профессиональных училищ. Возраст большей части преподавателей системы начального профессионального образования 41–50 лет. В настоящее время наблюдается отток преподавателей с высшим образованием: за последние 5 лет доля выбывших работников стабильно держится на уровне 10% в год, а среди мастеров производственного обучения высшее образование имеют лишь 20%. Это определяется, в первую очередь, низким уровнем заработной платы: по данным исследований, около 80% преподавателей ПТУ имеют зарплату не более 4000 р. [5, с. 72].

Направления преобразований в системе подготовки рабочих кадров в условиях социально-экономических изменений и регионализации базовых образовательных подсистем должны определяться на основе анализа целого ряда условий, характеризующих образовательный потенциал рабочих, воспроизводимый прежде всего системой начального профессионального образования. Сюда относится, в первую очередь, *система управления профессиональным образованием*. В настоящее время особое внимание должно быть уделено, с одной стороны, определению функционала региональных органов управления образованием и полномочий образовательных учреждений на региональном уровне, а с другой – выявлению возможностей эффективного взаимодей-

ствия федеральных и региональных органов управления, созданию как вертикальных (центр – регионы), так и горизонтальных взаимосвязей. К последним относятся упорядоченные взаимовыгодные отношения между региональными образовательными системами, профессиональными училищами, привлечение к управлению и образовательному процессу усилий профессиональных ассоциаций, руководителей организаций и предприятий, заинтересованных в эффективности профессиональной подготовки.

Другим важнейшим показателем эффективности обучения является *соответствие структуры и содержания подготовки потребностям экономики региона*. Перевод системы НПО на региональный уровень отчасти был продиктован необходимостью обеспечения этого соответствия. Прогноз потребности в рабочих кадрах должен осуществляться на краткосрочную и долгосрочную перспективу с учетом социально-демографических и социально-экономических изменений, а также потребностей конкретных предприятий в работниках определенных профессий и квалификации. Поэтому следует стимулировать предприятия к проведению регулярной деятельности по прогнозированию и планированию. Для повышения продуктивности этой работы и заинтересованности предприятий в ее осуществлении органы государственного управления должны регулярно предоставлять руководителям информацию о тенденциях развития экономики и демографической ситуации в регионе, привлекать их к участию в обсуждениях законопроектов, создавая атмосферу продуктивного диалога и сотрудничества.

Содержательное соответствие обеспечивается взаимодействием образовательных учреждений с предприятиями, научно-исследовательскими учреждениями и другими структурами, определяющими экономическую политику региона. Модернизация экономики и оптимизация подготовки кадров являются взаимообуславливающими, причем оптимизация является приоритетной, поскольку без необходимого уровня образовательной подготовки невозможными оказываются модернизационные процессы, связанные в частности с освоением новых технологий и инновационной деятельностью. Важным показателем подобного соответствия является наличие независимых органов экспертизы и аттестации выпускников и работников предприятий, созданных при участии не только органов образования и образовательных учреждений, осуществляющих подготовку, но и, главным образом, специалистов кадровых и производственных служб предприятий, профессиональных ассоциаций.

Такой показатель, как уровень образованности населения, используемый для оценки образовательного потенциала страны или региона, в отношении профессионального образования должен быть дополнен также *уровнем образования занятого населения*, причем в разрезе отраслей экономики и отдельных социально-профессиональных групп. Как показало исследование в Удмуртии, низкий уровень образования рабочих в обрабатывающих, наукоемких производствах при высоком (хотя и недостаточном) объеме выпуска по этим отраслям свидетельствует о недостаточном использовании потенциала системы начального профессионального образования. Этот показатель свидетельствует также о необходимости не столько в повышении объема выпуска работников, сколько в создании системных механизмов, обеспечивающих приток и *закрепляемость*

выпускников наиболее востребованных специальностей на рабочих местах. Дополнительными показателями в этом плане являются характер и уровень профессиональной переподготовки рабочих, которой также в настоящее время, в отличие от управленческого и инженерно-технического состава, уделяется недостаточное внимание. В этой связи важной является сама база переподготовки, поскольку учебные центры на предприятиях, как показало исследование, несмотря на их эффективность с точки зрения освоения производственных и адаптационных навыков, не выполняют своей функции комплексной подготовки, а лишь подгоняют трудовые ресурсы под собственные потребности. Между тем образовательные учреждения ввиду отсутствия системных взаимосвязей с предприятиями не используют свои возможности в переподготовке, кроме того, и предприятия с недоверием относятся к такого рода сотрудничеству в силу наметившейся в последние годы абстрагированности системы образования от реальных запросов производства.

Низкая престижность рабочих профессий у молодежи вызвана также невысоким уровнем квалификации выпускников, вследствие чего работодатель не может им предложить достойную зарплату. Поэтому для повышения качества подготовки и квалификации выпускников необходимо сотрудничество предприятий и училищ, в рамках которого учащиеся на старших курсах обучения могли бы в процессе производственной практики повысить свой разряд. Одним из направлений реализации подобных программ может стать создание ресурсных центров, выполняющих разнообразные функции: подготовку рабочих повышенной квалификации, формирование базы для производственной практики, переподготовки работников предприятий, аттестацию выпускников и работников, обучение безработных и т. д. В деятельности этих центров должны участвовать государственные структуры, предприятия и учебные заведения совместно с информационными службами, осуществляющими сбор информации о потребностях предприятий в квалифицированных рабочих различных специальностей. Создание подобных центров обеспечит как подготовку по наиболее широким специальностям, особенно востребованным на современном рынке труда, так и по специфическим узким специальностям, определяющим потребности конкретных предприятий.

Не менее важным показателем потенциала системы подготовки рабочих кадров является *кадровая составляющая*. Социально-демографические и социально-экономические характеристики, уровень образования работников и педагогов различного уровня лежат в основе качественной и современной подготовки новых поколений рабочих. Немаловажным условием этого является регулярное и своевременное переобучение производственно-педагогического состава училищ с целью освоения новых технологий, вводимых в производственный процесс, и обеспечения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. В отношении последней наиболее оптимальным показателем, характеризующим качество обучения, является *трудоустройство выпускников*. Большинство руководителей училищ, принявших участие в паспортизации, проведенной Министерством образования и науки Удмуртской Республики, отмечали довольно высокий уровень трудоустройства своих выпускников – от 80 до 100%. Вполне возможно, что в данном случае доля «завышения» отчет-

ных цифр минимальна: выпускники системы начального профессионального образования в республике довольно высоко оцениваются работодателем, несмотря на невысокий уровень квалификации. Однако те же работодатели в своих ответах на вопросы интервью отмечали, что более половины выпускников уходит не проработав и года, а еще 20% – через один – два года: кто в армию, а кто в другие, чаще всего непроизводственные отрасли, не требующие столь интенсивных трудовых затрат за аналогичную, а возможно, и большую плату.

Поэтому гораздо более важным показателем, нежели трудоустройство выпускников, является их *закрепляемость на рабочем месте*, которая должна отслеживаться посредством регулярных мониторингов. Одним из показателей, отражающих эти тенденции, является средний возраст работников или численность молодых работников с профессиональным образованием. Уменьшение возрастных показателей, поддержание их на стабильном уровне в сочетании с высоким уровнем образованности и благоприятными производственно-экономическими показателями должны поддерживаться и стимулироваться органами по труду и занятости. Сложность внедрения договорной подготовки работников различного уровня, прежде всего рабочих, объясняется, главным образом, отсутствием заинтересованности у предприятий и образовательных учреждений во взаимном сотрудничестве в области подготовки и переподготовки квалифицированных кадров.

Поэтому необходимы меры по государственному стимулированию использования предприятиями договорных форм подготовки кадров. В качестве форм стимулирования может выступать, в частности, принятие закона о снижении налоговых льгот для предприятий, вкладывающих собственные средства в профессиональное обучение. Другой формой сотрудничества может выступать выплата именных стипендий с последующим трудоустройством на предприятие и отработкой в течение определенного срока. Важнейшим условием этого является строгое регулирование ответственности всех сторон – участников отношений договорной подготовки. Систематическая работа по привлечению выпускников образовательных учреждений, организация экономического и социального стимулирования их закрепления на предприятиях должна осуществляться на основе федеральных и региональных программ развития профессионального образования.

Основой развития трудового и образовательного потенциала является целенаправленная и совместная деятельность всех подсистем (образования, предприятий, государства) по урегулированию распределения потоков молодежи по профессиональным группам и отраслям экономики посредством системы профессионального образования. При этом неприемлемо использование жестких механизмов закрепления выпускников в условиях рыночной экономики без их подкрепления экономическими стимулами в ущерб соблюдению основных прав личности, в частности, права на свободный выбор профессии и сферы деятельности. Образование должно отслеживать потребности экономики как в плане количественного наполнения, так и в аспекте тех требований, которые предъявляются работодателем к качеству подготовки специалистов.

Литература

1. Агранович М. А., Полетаев А. В., Фатеева А. В. Российское образование в контексте международных показателей: Сопоставительный доклад. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 76 с.
2. Днепров Э. Д., Ткаченко Е. В., Шадриков В. Д. Смена век образовательной политики // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 104–113.
3. Проблемы и тенденции развития образования в Российской Федерации: Статистический информационно-аналитический сборник. – М.: Центр Мониторинга и статистики образования, ГНУ «Государственный научно-исследовательский институт информационных образовательных технологий министерства образования Российской Федерации», 2004. – 474 с.
4. Профтехобразование: кадровый потенциал развития Удмуртии. – Ижевск: Плеяда, 2005. – 52 с.
5. Российская наука: тенденции и перспективы / Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 2002. – № 21(177). – 64 с.
6. Скороварова Н. А., Беляев Г. И., Клячко Т. А., Рождественская И. А., Беляков С. А. Модернизация российского образования. Ресурсный потенциал и подготовка кадров. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 168 с.
7. Ткаченко Е. В., Глазунов А. Т. Базовое профессиональное образование. Проблемы регионализации и развития. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 253 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371 (430)
ББК 74. 04 (4 Гем)

ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ

Т. Б. Лаврова

Ключевые слова: концепции интеркультурного образования; поэтапная социализация; уровневый подход; интеркультурная компетенция; интеркультурная личность, организационно-дидактические модели.

Резюме: в статье рассматриваются концепции и организационно-дидактические модели интеркультурного образования и воспитания в современной Германии, направленные на формирование личности, обладающей знанием своей культуры и толерантной в отношении к другим культурам. Предполагается, что опыт интеркультурализма в образовании может быть осмыслен и адаптирован для образовательного пространства Уральского региона.

В начавшемся XXI в. уже более 150 млн человек по различным причинам живут за пределами родных стран, и мир становится все более открытым. С другой стороны, повсеместно обостряются религиозные и национальные отношения, происходят этнические конфликты и войны и весь цивилизованный мир является свидетелем и заложником чудовищных актов терроризма.

Очевидно, что человечеству нужно заново учиться жить вместе. Для этого необходимо, чтобы молодое поколение, в качестве профилактики этно- и ксенофобии, уже в школе получало навыки сотрудничества с людьми разных национальностей, рас, культур и вероисповеданий. Система образования многих современных многонациональных и полиэтнических государств старается отвечать на вызовы времени: современные концепции интеркультурного образования (по другой терминологии – многокультурного, поликультурного, кросскультурного, мультикультурного) приобретают все большую теоретическую и прикладную значимость и актуальность. Они призваны решать двуединую задачу: освоение молодым поколением своей национальной культуры и воспитание уважения к ценностям других культур.

В российской педагогике единые концепции интеркультурного образования находятся еще в стадии становления, поэтому обобщение опыта интеркультурной педагогики, уже имеющегося во многих странах – США, Канаде, Голландии, Германии и др. – представляется чрезвычайно продуктивным.

Обратимся к опыту Германии. Как известно, система образования в Германии является демократичной, многоуровневой, разнообразной по формам, гарантирует высокий уровень образованности и свободного развития лично-

сти и интегрирована в систему образования Европейского Союза. При этом компетенции в системе образования, в соответствии с федеральным принципом, поделены между государством и федеральными землями. Все законодательные и управленческие функции в системе школьного образования – прерогатива земель, в каждой из которых имеется свое Министерство культуры, которое и ведает вопросами образования и вероисповедания. [16, с. 426] и реализует, в том числе, свои модели интеркультурного образования.

Концепции интеркультурного образования сформировались в немецкой педагогике в 90-е гг. XX в., но были обусловлены социальными явлениями начала 1970-х гг., когда в связи с все увеличивающимся притоком рабочей силы из-за рубежа в школах Германии появилось значительное количество иностранных детей. Круг первых гастарбайтеров, по преимуществу итальянцев (начало иммиграции рабочей силы приходится на середину 1950-х годов), стал расширяться за счет испанцев и португальцев, а затем в Германию хлынули югославы и турки.

Тогда появление иностранных детей в школах считалось явлением временным, единого подхода в их обучении и воспитании еще не было, а имевшие место отдельные проекты осуществлялись благодаря опыту педагогов, уже работавших с иностранными детьми, в том числе и в соседних странах, например Голландии. Однако уже тогда в Германии все иностранные дети школьного возраста, согласно Основному Закону (конституции ФРГ), были обязаны посещать школу и имели право на получение профессионального образования.

В 1980-е гг. в общество пришло осознание, что в Германии появилась особая социальная группа – иностранные дети. В 1990-е гг. рост числа иммигрантов стал еще значительнее, у первых наемных рабочих, приехавших в Германию еще в середине 1950-х гг., уже родились дети и внуки, сейчас их число составляет две трети от общего количества иностранных детей.

Кроме того, в период с 1990 г. по 1998 г. Германия приняла примерно 275 тыс. переселенцев (русских немцев, так называемых «*Spätaussiedler*» – «поздних переселенцев») в возрасте 15–25 лет, очень слабо владеющих немецким языком, интеграция которых до сих пор остается очень болезненной [11, с. 9].

Таким образом, немецкое общество, а вместе с ним и немецкая школа в конце XX в. стали в полной мере полиэтническими и многоязычными, различные культуры, языки и традиции оказались «в одном классе». Это и потребовало создания современных концепций интеркультурного образования, из которых можно выделить

- концепцию поэтапной социализации учащихся в поликультурной среде (микро-, мезо- и макроэтапы), действующую по принципу дополнительности;
- концепцию уровневого подхода к формированию интеркультурной компетенции (моно-, меж- и транскультурный уровни).

Главным же постулатом интеркультурного образования в Германии конца XX – начала XXI вв. стало то, что оно в равной степени относится как к национальному меньшинству, так и к национальному большинству и предполагает их конструктивное взаимодействие [15, с. 270].

В любом поликультурном пространстве личности вступают в межкультурную коммуникацию, происходит процесс взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам и осознающих, что каждый из них является «другим» [7, с. 11]. Партнеры отличаются друг от друга ценностно-ориентационным мировидением, образом и стилем жизни, а также моделями речевого и неречевого поведения. Следовательно, для адекватного общения члены поликультурного общества должны обладать языковой и коммуникативной компетенцией, то есть адекватно понимать язык и знаки невербального поведения, а также иметь понятие о различных стилях жизни и ценностях «неродной» культуры. Под культурой немецкими педагогами прагматично понимается здесь все, что нужно знать и понимать, чтобы вести себя приемлемо в общении с членами данного общества (*Dell Hymes* 1983 [цит. по 1, с. 30]).

Как известно, когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами своей культуры и отличие от представителей других культур достигается в процессе инкультурации, при этом своя национальная культура, будучи жизненной средой для ее представителей, естественна и незамечаема [АЛ1] подобно воздуху. Если же личность, выросшая в культуре *a*, в результате смены страны проживания усваивает элементы культуры *b* в инокультурной среде, речь идет об аккультурации. Так человек, владеющий культурами *a* и *b*, становится личностью на рубеже культур [2, с. 36]. Таковы, например, иностранные дети, родившиеся и выросшие в Германии, посещавшие немецкий детский сад, немецкую школу, но сохранившие также традиции и язык своих немецких родителей: турков, югославов, греков и пр. Таким детям обычно также свойственен билингвизм – владение одновременно двумя языками.

Однако национальные меньшинства, в настоящее время проживающие в Германии, все же очень отличаются от социокультурного «портрета» доминирующей нации. Их культуры наполнены разными символами, т. е. формами представлений, основанных на личном опыте и способами вести себя, и для каждой из культурных групп обнаруживается достаточное количество лакун – «элементов другой культуры, которые противоречат собственному опыту и способам его осмысления» [8, с. 173]. Следовательно, как уже отмечалось, в такой среде для взаимопонимания требуется владение интеркультурной компетенцией, т. е. умением правильно ориентироваться и адекватно вести себя в ситуациях межкультурного общения (*Dadder*, 1987; *Flechsigt*, 1991; *Kiel*, 1995 [13, с. 5]). Только если иммигранты овладеют в достаточной степени интеркультурной компетенцией, они будут в состоянии сделать продуктивный выбор – интеграцию, а титульная нация, владея интеркультурной компетенцией, сможет быть толерантной к чужим.

Поэтому содержание образования, учебные планы и программы всех образовательных уровней, в полной мере отражая полиэтничность и мультикультурализм немецкого общества, направлены на формирование интеркультурной компетенции на основе уважения к личности учащегося любой национальности.

Реализация «Я-концепции» начинается в начальной школе с развития положительного «образа самого себя» в рамках социальных отношений в результате межпредметного изучения соответствующих тем. Например, тема «Я

и мое имя» (1 класс) изучается, согласно действующим учебным программам, параллельно на уроках религии, изобразительного искусства, музыки, родноведения и должна воспитать у учащихся понятие ценности и неповторимости каждого человека, вне зависимости от его этнической и религиозной принадлежности [9].

«Концепция Я – и – другие» реализуется, в частности, на межпредметной теме 3-го класса «Быть другом – иметь друзей». Иметь друга или подругу очень важно для самооценки ребенка. Детям дают возможность обменяться опытом общения, пережить разочарование, неприятие, а также примирение, так в результате изучения темы формируется чувство дружбы, уважения к чужому мнению, умение устанавливать контакты и разрешать конфликты, в том числе и между культурами.

Подтверждение ценности человеческой личности и расширение «Я-концепции» и концепции «Я-и-другие» до реализации концепции «Я-и-мир» продолжается далее в 3-м классе тема «Мой мир – это твой мир, это мир для всех», в это же время на уроке немецкого (родного) языка формируются навыки уважительного отношения к другой культуре и другому языку: например, учащиеся произносят слова приветствия, извинения, благодарности и т. д. на языке конкретных учащихся своего класса.

Поэтапную социализацию в 4-м классе продолжают межпредметные темы: «Люди из других стран живут среди нас», «Жизнь детей в других странах» и др. Изучая «чужих» на примере своих одноклассников, дети становятся более открытыми, исчезает страх перед «чужими», возникающие симпатия и сопереживания определяют образ мыслей и поступки [9].

Концепцию поэтапной социализации дополняет уровневая концепция овладения интеркультурной компетенцией, формирование которой происходит поэтапно:

- на монокультурном уровне обучающийся находится во власти собственной культуры и свойственных ей методов мышления;
- на межкультурном уровне обучающийся находится на рубеже культур (буквально: между культурами). Он может понять обе стороны, объяснить различия между своей и чужой культурами и осознает, что и чужая культура неоднородна;
- на транскультурном уровне обучающийся уже видит обе культуры как бы «сверху». Он уже ушел из под власти своей культуры, преодолел необъективность оценки чужой культуры, он не пытается найти компромисс между культурами, он находит свою позицию в диалоге культур [14, с. 247].

Далее происходит выработка единой стратегии развития интеркультурной компетенции по отношению ко всем учебным предметам и всем учебным планам, где аспекты овладения отдельными компетенциями представлены концентрически на основе уровневой концепции Э. Килы, базирующейся на универсальных культурных моделях и стилях жизни (*«ways of life»*), имеющих в любых человеческих обществах [13, с. 20].

Так механизм формирования интеркультурной компетенции на основе дополняющих друг друга концепций уровневого подхода и поэтапной социализации воспитывает интеркультурную личность, сохраняющую свою националь-

ную культуру и индивидуальность, но понимающую многомерность мира и признающую и организующую партнерство представителей различных культур, что и является конечной целью интеркультурного образования [6, с. 3].

Вышеназванные концепции реализуются на основе организационно-дидактических моделей интеркультурного обучения и воспитания, которые интегрированы в целостный образовательно-воспитательный процесс и универсальны для всех форм обучения и всех образовательных уровней. Это

- гуманно-личностная интеркультурно-воспитательная модель (I);
- лингвистическая образовательная модель (II);
- личностно-социальная модель (III).

I. Гуманно-личностная интеркультурно-воспитательная модель в начальной школе призвана помочь ребенку, прежде всего, в его самоидентификации: кто он и каков он среди других индивидуальностей. Многоязычие, которое, как уже отмечалось, сейчас практически имеет место во многих классах, используется как педагогический фактор урока. Например, в начальной школе это может быть игра одновременно на разных языках, различные рисунки, поделки и надписи к ним и пр. В средних классах можно поискать в словарях термины для обозначения одного и того же явления или понятия – используется все, что способствует развитию интеркультурной компетенции учащихся.

На средней образовательной ступени, в основной и реальной школах, нравственные установки, воспитывающие интеркультурную личность учащегося, в той или иной степени включены в содержание всех предметов гуманитарного цикла любого типа школ, но, в первую очередь, таких предметов, как религия и этика. Именно они призваны помочь учащимся сориентироваться в мире, научиться решать свои проблемы и нести ответственность за свои поступки [10].

Гуманно-личностная интеркультурно-воспитательная модель [АЛ2] базируется на диалоге культур и, обладая когнитивными, эмоциональными, практическими и бытийными критериями [4], предполагает субъект-субъектную схему педагогического взаимодействия, где учащийся выступает как самостоятельный, активный, свободный партнер образовательной деятельности.

II. Лингвистическая образовательная модель базируется на представлении [АЛ2], что язык является одновременно важным социальным явлением и средством коммуникации и мышления индивида; он находится на обоих полюсах комплекса «культура – познавательные процессы» [5]. В немецкой школе эта модель имеет дуальный характер и реализуется 1) в обучении немецкому языку детей-иностранцев, 2) в овладении иноязычной культурой посредством предмета «иностраный язык». Лингвистическая образовательная модель вносит существенный вклад в социальное и личностное развития ученика, будь это овладение немецким языком как иностранным для иммигрантов или обучение предмету «иностраный язык».

Непременным условием адаптации иноязычных детей и их обучения немецкому языку является требование: дети не должны забывать свой родной язык! Вырастая билингвами, они имеют больше шансов найти место учебы и работы. Так, уже имеющее место фактическое двуязычие или многоязычие в школах Гамбурга, привело, в частности, к такой модели обучения, когда

вместо обязательного иностранного языка (английского или французского) детям-иммигрантам засчитывается знание их родного языка [12], и при этом обучение другим предметам школьной программы осуществляется на их родном языке. Как встречное движение по овладению интеркультурной компетенцией для детей доминирующей нации предлагается вводить в немецких школах турецкий, испанский, итальянский или греческий как второй иностранный язык в местах проживания соответствующих диаспор, но это пока происходит только на уровне эксперимента.

Предмет «иностраный язык» с 2001/02 уч. г. повсеместно преподается с 1-го класса начальной школы в соответствии с политическим и экономическим тенденциям перехода от эпохи национальных государств к поликультурной эпохе «общего дома – Европы».

Как уже отмечалось, обучение иностранному языку развивает личность в целом: как ее не когнитивные аспекты (эмоции, волю и прочие), так и интеллектуальные (когнитивные), которые проявляются через язык и исследуются через язык [3, с. 48]. В качестве наиболее действенной модели овладения интеркультурной компетенцией посредством предмета «иностраный язык» может быть назван распространенный в Германии «школьный обмен», когда вместо инсценированного обучения в рамках школьного класса, учащиеся получают возможность овладевать языком и культурой в естественных условиях страны изучаемого языка. Опыт изучения школьного обмена показывает, что краткосрочное пребывание учащихся в другой стране приносит очень хорошие результаты в приобретении интеркультурной компетенции.

III. Личностно-социальная модель реализуется как в школе, так и за ее пределами. Немецкая школа является открытой социальной системой: она поддерживает постоянные социальные контакты с семьей; принимает участие в жизни муниципального образования, а муниципалитет, в свою очередь, активно участвует в жизни школы, в том числе финансирует ее. В каждой общине (в больших городах – микрорайоне) социальные работники и социальные педагоги вовлекают детей и родителей иммигрантов в различные виды деятельности, помогают решению проблем семьи, являются гарантом прав и интересов ребенка, диагностируют асоциальное поведение ребенка и предупреждают возможные правонарушения. Таким образом, повсеместно личностно-социальная модель реализуется

- согласно государственной и муниципальной политике Германии, направленной на интеграцию иностранных семей;
- благодаря целенаправленному интеркультурному обучению и воспитанию;
- благодаря согласованию всех видов социальной помощи иммигрантам и работе социальных педагогов;
- при сильной помощи семьи;
- при наличии личной мотивированности ребенка;
- при воспитывающем воздействии поликультурного микросоциума;
- благодаря открытости и толерантности культурной политики местных административных органов;
- при поддержке религиозных и общественных организаций и гражданской инициативе жителей.

Анализ концепций, моделей и технологий интеркультурного образования в современной Германии приводит к идее их использования в образовательном пространстве Российской Федерации. Это могут быть, в частности

1. Разработка научно-педагогических концепций и принципов интеграционной педагогики для детей из семей мигрантов на основе переосмысления личностно-социальной модели интеркультурного образования в Германии и ее адаптации к российским федеральным и региональным особенностям.

2. Введение в средних школах предмета «этика» с общей целью воспитания культуры общения, понимания ценности и неповторимости каждого человека, личной ответственности, а также воспитания веротерпимости и толерантности по отношению к национальному и конфессиональным меньшинствам на основе концепции поэтапной социализации учащихся в поликультурной среде: «Я-концепции»; «Я-и-другие»; «Я-и-мир».

3. Преобразование школы в «модель» жизни: создание в школе предпосылок для гражданских действий, где должны формироваться умения обоснованно и аргументировано представлять и защищать свои интересы, учитывать интересы и потребности других, открыто говорить о конфликтах, принимать оптимальные для всех решения, уважая достоинство каждой отдельной личности как учителя, так и ученика.

4. Внедрение программ, спецкурсов и тренингов по межкультурной коммуникации в высшей педагогической школе с целью профессиональной подготовки поликультурного толерантного учителя.

5. Использование активных технологий интеркультурного обучения, соответствующих возрасту учащихся и их эмоциональному, интеллектуальному и социальному уровню:

5.1. Организация школьных (городских, областных, региональных) творческих конкурсов рефератов, эссе, сочинений, рисунков, проектов и пр. по тематике мультикультурализма и толерантности.

5.2. Разработка межпредметных программ и проектов поликультурного образования на основе концепции уровневого подхода формирования интеркультурной компетенции, например межпредметный проект «Мой сад» («Мой дом» и пр.) в культуре разных стран.

5.3. Использование в учебном процессе тренингов – «культурных ассимиляторов» и ролевых игр, ориентирующих учащихся на ценности ненасилия, толерантности, справедливости, законности как нравственной основы поведения в межкультурных конфликтах, а также развивающих навыки самоорганизации и умения вести диалог.

5.4. Использование проектов и интерактивных игр, ориентированных на расширение поведенческого репертуара и сравнение культурных стереотипов (диалог культур), например семьи, соседей, кулинарии, танцев и пр.

Опыт организации интеркультурного образования и воспитания в Германии мог бы быть положен в основу интеркультурных образовательных проектов Уральского региона, изначально полиэтнического и поликультурного и принимающего все большее количество иммигрантов. При этом речь, конечно, не идет о прямом переносе немецкого опыта на российскую почву, а лишь об осмыслении продуктивных идей и их адаптации в местных условиях, по-

сколько современное образование и воспитание, направленное на формирование интеркультурной личности, в XXI в. должно быть осознанно и неформально представлено в образовательной политике образовательных учреждений любого типа для создания в обществе атмосферы толерантности и взаимоуважения, нетерпимости к проявлениям ксенофобии, расизма и дискриминации.

Литература

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ. – 2002. № 2. – С. 28–32.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2000.
4. Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание – проблема современного образования в России. – М., 1998.
5. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. – М., 1977.
6. Лаврова Т. Б. Концепции интеркультурного образования в современной Германии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
7. Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – 2000, № 1. – С. 11–18.
8. Эртельт-Фит А. Школьный обмен как форма культурно-специфического опыта // Языковое сознание: формирование и функционирование: Сборник статей / Отв. Ред. Н. В. Уфимцева. – М., 1998. – С. 171–185.
9. Bildungsplan für die Grundschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport. Baden-Württemberg, Lehrplanheft 1/1994;
10. Bildungsplan für die Hauptschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport. Baden-Württemberg, Lehrplanheft 2/1994.
11. Diez В. Jugendliche Aussiedler in Deutschland: Risiken und Chancen der Integration.
12. Elternratgeber spezial. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.: Hamburg 1999.
13. Kiel E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens./ forum 2001. Nr 1, S. 10–20.
14. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag. Opladen Leske+Budrich 2000.
15. Riefler W. Empfehlung «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule» – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996 // Schulverwaltung BW, 1997. Nr. 12, S. 270–273.
16. Tatsachen über Deutschland. – Societäts-Verlag. Frankfurt/Main, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9 (091)
ББК Ю 91–7

ИЗ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА НА УРАЛЕ

Е. Ю. Воронова

Ключевые слова: одаренность; личность; индивидуальность.

Резюме: в статье дается краткий исторический обзор исследования проблем индивидуальности психологами Урала.

Становление и развитие психологии на Урале началось в годы Советской власти и неразрывно связано с основными тенденциями развития отечественной психологии в целом и дифференциальной психологии в частности. Дифференциальная психология оформляется в самостоятельную область психологической науки с XX в. Ю. Н. Олейник выделяет три этапа ее развития. Первый этап (с начала XX в. до конца 1930-х гг.) характеризуется разработкой концепции отечественной дифференциальной психологии, формированием основной проблематики в области индивидуально-психологических различий. Второй этап (с конца 1930-х до середины 1980-х гг.) отличается экстенсивным характером развития знаний в этой области, переориентацией с проблемы целостной индивидуальности на проблему индивидуально-психологических различий в рамках дифференциально-психофизиологических исследований и проблему личности; формированием научных школ в изучении дифференциально-психологических различий. Третий этап (с середины 1980-х до настоящего времени) характеризуется переходом к интенсивному типу развития дифференциальной психологии; выработкой теорий индивидуальности.

Анализ проблематики исследований уральских психологов свидетельствует о том, что они не только реагировали на потребности общества, но и шли в авангарде данной отрасли. Так, на первом этапе развития дифференциальной психологии наибольшее внимание уральских психологов в 20–30 гг. XX в. было привлечено к изучению личности, прежде всего – личности ребенка. В книге Н. А. Коновалова «Испытания умственной одаренности и развития детей» предлагалась программа изучения психики ребенка применительно к местным условиям. Н. А. Коновалов («Трудновоспитуемые дети», 1930) отвергал фатальную обусловленность различных черт характера ребенка (в том числе и трудных) наследственностью, считал, что от наследственности зависят лишь некоторые морфологические и функциональные особенности тела и пси-

хики. В брошюре Н. А. Коновалова «О воспитательной работе педагога с нервными и запущенными детьми» (1935) раскрывается его понимание темперамента как психического образования, проявляющегося в особенностях эмоционально-волевой сферы, в настроении и психическом темпе. Интересна и мысль Н. А. Коновалова о том, что на основе темперамента в определенных условиях образуется характер [4, с. 15].

Более категоричную позицию занимал сторонник биогенетического подхода доктор Г. В. Сегалин, которым способности, одаренность рассматривались как целиком зависимые от биологических наследственных факторов, противопоставлялись функционированию нормального человеческого сознания. Г. В. Сегалин считал обязательным наличие у гениального человека врожденных психопатических черт, которыми объяснял и другие качества личности, и ее поведение в определенные периоды [4, с. 19].

Оппонентами Г. В. Сегалина в этом вопросе были психотехники Г. И. Нецкий и И. А. Цфасман, изучавшие профессиональную деятельность в тяжелой промышленности. Они отрицали обусловленность травматизма универсальными «травматогенными» свойствами личности, подчеркивали, что причины травматизма заключены в организации взаимодействия человека и технической среды. И. А. Цфасман указывал на большие возможности человека в приспособлении к условиям деятельности, на его динамичность, компенсаторные возможности [4, с. 22].

Исследованиями умственной одаренности студентов, утомляемости учащихся и двигательной одаренности недостаточных детей занимались сотрудники педологического кабинета, открытого в 1922 г. при Вятском педагогическом институте (В. А. Трейтер, П. П. Распопов, С. В. Бабайлова). Таким образом, на первом этапе развития дифференциальной психологии уральскими психологами обсуждались проблемы происхождения способностей и детерминации деятельности и индивидуальных различий.

В период Великой Отечественной войны уральские ученые чутко реагировали на нужды Отечества. Пермский психолог Н. А. Коновалов в 1943 г. опубликовал статью о воинской доблести, в которой раскрывал ее психологическую природу, роль эмоций в боевом действии. Свердловский психолог А. К. Перов на основе фактов, собранных в условиях боевых действий на фронтах Отечественной войны, разрабатывал вопросы психологии смелости и страха в связи с проблемой характера [4, с. 34]. В. С. Мерлин изучает координацию движений у раненых (1942), конфликты личности ослепших военнослужащих (1944–1945).

Период наибольшего подъема в развитии психологии на Урале наблюдался в послевоенные годы, особенно после организации в 1958 г. Уральского отделения общества психологов при АПН РСФСР, которое сыграло большую роль в объединении научных сил уральских психологов, в организации их регулярных конференций, координации их исследований и публикаций. Уральские психологи сосредоточили внимание на физиологическом объяснении психических свойств личности. При изучении любой стороны психической жизни они стремились объяснять их процессами, происходящими в мозге. Это

относилось не только к изучению типологических особенностей, но к анализу процесса формирования черт характера, убеждений и др.

Логика развития советской психологической науки, экспериментальные исследования личности ряда уральских психологов требовали более глубокого аналитико-синтетического подхода к изучению психики человека, нежели навязанного «Павловской» сессией – дифференциально-психофизиологического. Большой цикл важных научных исследований был проведен в Казани, а затем в Перми профессором В. С. Мерлиным и сотрудниками его лаборатории. Ими изучались связи типологических свойств нервной системы, темперамента и отношений личности; вопросы психологической характеристики темперамента и проявлений типологических свойств нервной системы в трудовой (В. С. Мерлин, Е. А. Климов), учебной, спортивной деятельности; вопросы соотношения двух сигнальных систем с индивидуальными различиями в литературоведческих способностях и формировании умственных действий (Г. В. Быстрова; Э. Ш. Басырова) [4, с. 27]. В результате этих исследований был установлен опосредованный и многозначный характер связей между нервно-физиологическими процессами и психической деятельностью, раскрыта психологическая сущность темперамента, связи темперамента и отношений личности. Этому посвящены работы проф. В. С. Мерлина «Очерк психологии личности» (Пермь, 1958) и «Очерк теории темперамента» (М., 1964). В наиболее продуктивные в плане публикаций 1960-е гг. (период экстенсивного развития дифференциальной психологии) формируется пермская психологическая школа В. С. Мерлина.

Близки тематике работ лаборатории В. С. Мерлина исследования видного Кировского психолога доцента П. П. Распопова. Ему принадлежат очень интересные работы по анализу психологических проявлений фазовых состояний мозга и их роли в формировании динамических черт характера.

П. П. Распопов показал, что закрепление фазовых состояний в устойчивых системах временных связей является физиологической основой формирования ряда отрицательных черт характера, таких, как апатичность, повышенная внушаемость, негативизм, излишняя несдержанность, аффективность [4, с. 28].

В дальнейшем взаимосвязь состояний и свойств личности, в частности мотивов деятельности, изучалась группой свердловских психологов (А. К. Перов, Ю. Г. Алексеев, Г. Я. Габов, Г. В. Ватолин, Т. И. Рассолова, Е. И. Семенов). А. К. Перов и его сотрудники считали необходимым изучение структуры духовной жизни личности и процесса изменения этой структуры. Исследованием сущности и формирования отдельных свойств личности занимались А. К. Перов, М. И. Смирнов, А. И. Дукач, П. А. Шавир, Д. К. Гилев.

Формированию и выяснению сущности коллективизма посвятил свои исследования М. И. Смирнов (Киров). Он подчеркивал, что коллективизм – более многогранное и обобщенное качество, чем конкретная черта характера, выражающая отношение к людям.

Преподаватели кафедры Удмуртского пединститута А. М. Горфункель, П. А. Горфункель, поддерживая связь с ленинградской психологической школой, вместе со студентами-кружковцами вошли в научную группу под руководством

Б. Г. Ананьева, которая изучала возрастные особенности психологии студенчества. На кафедре проводилась большая экспериментальная работа по нескольким направлениям: интеллектуальное развитие, психофизиология и т. д.

Многие работы уральских психологов свидетельствовали о том, что человек, оказываясь в однородной ситуации с другими людьми или выполняя с ними одинаковую по целям и характеру деятельность, проявляется как самобытная и оригинальная личность. С этим связана и такая тенденция в работах уральских психологов, как стремление преодолеть недостаточно дифференцированный подход к психике и сознанию, в частности к индивидуально-типичным особенностям человека. Таким образом, изучение природы, структуры и индивидуальных различий в развитии психики человека привели уральских ученых к необходимости теоретических обобщений, осмысления накопленного материала.

Возрастающий общественный интерес к человеческому фактору, дискуссия психологического сообщества о структуре личности и завоевывающий все большую область наук системный подход обусловили изменения в трактовке предмета психологии и предмета исследований многих уральских ученых. На третьем этапе развития дифференциальной психологии уральскими учеными изучается организация свойств индивидуальности (их структурирование), характер их взаимосвязей, функционирование целостной индивидуальности.

Именно в конце 1970-х – начале 1980-х гг. начинается новый этап в научном творчестве В. С. Мерлина и его учеников, который связан с изучением не отдельных свойств человека, а его целостной индивидуальной характеристики – интегральной индивидуальности. В исследованиях сотрудников кафедры психологии все более отчетливо изучаются свойства, принадлежащие различным уровням человеческой индивидуальности, внутри- и межуровневые связи между ними и опосредующие их звенья (В. П. Бояринцев, Л. П. Колчина, Е. А. Силина, А. А. Ерошенко, В. А. Соколов, И. Х. Пикалов, Т. С. Тамбовцева, А. А. Коротаев). Возникает новый системный междисциплинарный подход к изучению человека. Предметом исследования становится интегральная индивидуальность человека, личность рассматривается как подсистема большой системы «организм человека – общество». Свое понимание индивидуальности В. С. Мерлин излагает в монографии «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (Москва, 1986) и выражает в нескольких важнейших положениях:

- В структуре интегральной индивидуальности выделяются иерархические уровни: 1) биологических и общесоматических свойств; 2) психологических свойств и 3) социально-психологических свойств.
- Относительная независимость и самостоятельность подсистем определяется различным характером связей: между различными уровнями связи многозначные, внутри одного уровня – однозначные.
- Индивидуальные стили деятельности опосредуют связи между уровнями, т. е. выполняют системно-образующую функцию.

Расширяется спектр диагностических (ЭЭГ техники при изучении характеристик свойств нервной системы – Б. Б. Пысин), организационных (лон-

гитюдные исследования – Е. А. Силина) и математических (инварианта, дискриминанта, таксона для описания функциональных отношений свойств темперамента в типе – В. П. Бояринцев, А. К. Карпова, Е. А. Силина) процедур [1]. Таким образом, в самом начале периода интенсивного развития отрасли у пермских психологов уже была собственная концепция индивидуальности, организующая их научную деятельность.

Уральской школой организуются в Перми научные форумы: Всесоюзный симпозиум по психологии личности, посвященный 100-летию со дня рождения В. И. Ленина (1970), Всесоюзный семинар-совещание по возрастной и педагогической психологии (1974), Всесоюзные симпозиумы «Проблемы дифференциальной психофизиологии и ее генетические аспекты» (1975), «Индивидуальные особенности психического и соматического развития и их роль в управлении деятельностью человека» (1982).

Интенсивная научная деятельность наблюдается и в других уральских областях, в которых трудятся ученики и последователи В. С. Мерлина. Так, взаимосвязи между уровнями интегральной индивидуальности у представителей педагогической профессии и спортсменов исследуются В. П. Мерлинкиным и Н. Д. Бобыревым (Казань) [2], у больных некоторыми соматическими заболеваниями – Г. Н. Казанцевой, А. Н. Шикаловым (Ижевск) [2], проблема функциональных взаимоотношений темпераментальных и интеллектуальных свойств – Н. Г. Касимовой (Глазов) [2].

Исследования психофизиологического аспекта индивидуальных проявлений общительности человека (А. И. Крупнов, 1984) и индивидуальных различий в динамических характеристиках общительности старших школьников (А. И. Крупнов совместно с А. В. Жемчуговой, 1978) превращаются в системные исследования свойств личности. В результате А. И. Крупновым (1984) был предложен целостно-функциональный подход к изучению свойств личности.

Исследуя, согласно представлениям В. Д. Небылицина, наиболее общую характеристику индивидуальности – общую психическую активность, А. И. Крупнов применил свой целостно-функциональный подход к анализу активности человека. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности человека был осуществлен Крупновым в 1984 г. [5]. Целостное изучение индивидуальных проявлений активности человека в психомоторной, интеллектуальной, волевой сферах и в общении было организовано в 1990-е гг. Так, индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки изучались В. П. Прядеиным. В. П. Бояринцев исследовал особенности целостно-функционального подхода к анализу саморегуляции поведения человека (1988). Все это позволило А. И. Крупнову в 2002 г. предложить свою модель анализа целостной индивидуальности. На примере двух базовых характеристик индивидуальности (активности и саморегуляции) была продемонстрирована иерархическая структура психологического признака, включающая природные задатки, психодинамические и содержательные характеристики (отношения, мотивы и эффективность их осуществления). Предложенная модель позволяет отразить индивидуальность человека как на различных ее уровнях, так и в целом. На основе этой теоретической модели В. П. Прядеиным было изучено такое системное свойство личности, как ответственность.

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. проблемы индивидуальности разрабатываются многими уральскими психологами.

Актуальной остается проблема способностей и личностного самоопределения. Психофизиологические корреляты специальных способностей дзюдоистов выявлены О. А. Сиротиным (Челябинск) [7], процесс формирования композиторских способностей у юных музыкантов исследуется А. К. Шаховским (Глазов) [7]. В. Ф. Сафин (Уфа) [6] выделяет в самоопределении личности три аспекта: когнитивный, поведенческий, аффективный. Он исследует процесс самоопределения, механизмы самоопределения как активный диалог, происходящий на трех уровнях: предметном, межличностном и внутриличностном.

Наиболее популярной стала проблема индивидуального стиля деятельности и индивидуальных особенностей той или иной профессиональной группы. Индивидуальные особенности деятельности учителя в связи с темпераментом исследовались Л. И. Белозеровой (Киров) [2]; прогнозирование успешности профессиональной деятельности как основы формирования индивидуального стиля деятельности – И. И. Ахтамьяновой (Бирск) [7]; некоторые психологические особенности руководителя производства изучались Л. А. Сметаниной (Челябинск) [7]; удовлетворенность трудом в связи с возрастными, половыми и личностными особенностями ИТР АТП – В. В. Люкиным (Глазов) [2].

В 1985 г., после кончины В. С. Мерлина, кафедру психологии ПГПИ возглавил его ученик – доктор психологических наук, профессор Б. А. Вяткин. Под его руководством концепция интегрального исследования индивидуальности получила развитие в нескольких направлениях. Многие теоретические положения, высказанные В. С. Мерлиным как гипотетические, в последние десятилетия получили экспериментальное подтверждение. Во-первых, положение о системе организации индивидуального стиля деятельности и общения реализовано в выполненных под руководством Б. А. Вяткина исследованиях А. Г. Исмагиловой (1992), Л. Г. Сивак (1992), О. Я. Андрос (1994). Подтверждено положение о существовании различных стилей моторной активности, определяющих особенности взаимоотношений между свойствами нервной системы и темперамента (И. Е. Праведникова, 1993). Во-вторых, дополнено существующее представление о структуре интегральной индивидуальности (развивается понимание индивидуальных свойств одного уровня как системы (Т. М. Хрусталева, 1993; В. И. Шмыков, 1994); выделяются в качестве самостоятельных такие уровни свойств, как опыт, психические процессы (в исследованиях Е. А. Сибиной, 1992; М. Р. Щукина, 1988, 1993). В-третьих, высказано и получает экспериментальное доказательство представление о существовании таких высших уровней, как этнический (Ю. В. Павличенко, 1991; В. Ю. Хотинец, 1995) и метаиндивидуальный (А. Я. Дорфман, 1996; С. В. Субботин, 1992; Т. И. Марголина, 1996). В-четвертых, открыто новое опосредующее звено – индивидуальный стиль ведущей активности (Б. А. Вяткин, 1991, 1992). На основе материалов исследований аспирантов и соискателей (И. Е. Праведниковой, 1990; Ю. Я. Горбунова, 1991; П. В. Токарева, 1991; Н. Н. Шестакова, 1993; Н. И. Леонова, 1996; О. С. Самбикиной, 1998; А. А. Волочкова, 1997; С. А. Васюра, 1998 и др.) профессором Б. А. Вяткиным дана характеристика стиля активности как системного, многоуровневого и многокомпонентного образования, обусловленного систе-

мой разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, направленного на достижение успеха в деятельности. В-пятых, исследования способностей (Т. М. Хрусталева, 1993; Г. И. Руденко, 1994; Т. А. Попова, 1994; И. Г. Соснина, 1997; Т. И. Порошина, 1997; А. Е. Гордеев, Е. Е. Доманова, 1999; Н. Ю. Бурлакова, 2000; Ю. С. Шведчикова, 2002) показали, что особенности структуры интегральной индивидуальности выступают как предпосылки развития специальных способностей [1].

Все это определило поворот школы к качественно новому полисистемному (по определению Б. А. Вяткина) исследованию человеческой индивидуальности. В коллективной монографии «Интегральная индивидуальность человека и ее развитие» [3] Б. А. Вяткиным описаны основные направления дальнейшего исследования интегральной индивидуальности – это исследование взаимодействия систем разной степени сложности и уровня развития (взаимодействие систем разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, взаимодействие системы «индивидуальный стиль» и системы свойств, его детерминирующих, взаимодействие систем «интегральная индивидуальность» – «окружающий мир»); поиск новых опосредующих звеньев; изучение условий психолого-педагогического развития человеческой индивидуальности в разнообразных условиях деятельности и на различных стадиях онтогенеза и т. д. Коллективная монография «Полисистемное исследование индивидуальности человека» [8] отражает методологические и теоретические основания полисистемного подхода, результаты исследования полисистемного взаимодействия в сфере образования и профессиональной деятельности. Ежегодное издание «Вестник Пермского педагогического университета» (серия «Психология»), основанное в 1995 г., достаточно полно отражает научную деятельность пермской психологической школы. За последние пятнадцать лет было защищено 9 докторских диссертаций, опирающихся на учение об интегральной индивидуальности, и более 50 кандидатских диссертаций, направленных на дальнейшее развитие мерлинской концепции.

На сегодняшний день в руководимом Б. А. Вяткиным Институте психологии ПГПУ выделяются следующие самостоятельные направления исследований в области индивидуальности:

- 1) под руководством доктора психологических наук, профессора М. Р. Шукина изучается индивидуальный стиль деятельности с точки зрения его структуры, внутренних условий его формирования, различных аспектов его развития, выделения нового иерархического уровня – опыта;
- 2) под руководством доктора психологических наук, профессора А. Я. Дорфмана изучается метаиндивидуальность в плане ее структуры, функций;
- 3) под руководством доктора психологических наук, профессора В. Ю. Хотинец ведутся исследования этнической индивидуальности.

Пермская школа является крупнейшим научным центром психологии на Урале. Для ее представителей характерна тенденция к интеграции, открытость к диалогу. Это проявляется как в поисках общего в различных подходах к индивидуальности, так и в организации совместных исследований с представителями разных научных центров. Уральское психологическое сообщество является наглядным примером такого продуктивного сотрудничества в исследовании индивидуальности человека, существенно обогатившего отечественную и мировую психологию.

Литература

1. Воронова Е. Ю., Силина Е. А. Пермская психологическая школа: история и современность // Вестник ПГПУ, Сер. 1, Психология, 2001. – № 1, с. 3–13.
2. Индивидуальность человека: условия проявления и развития. – Пермь, 1988. – 102 с.
3. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б. А. Вяткина – М.: Изд-во ИП РАН, 1999. – 328 с.
4. Итоги и перспективы советской психологии на Урале: Материалы к совещанию, посвященному 50-летию советской психологии на Урале. – Пермь, ПГПИ, 1967.
5. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. С. 25–33.
6. Сафин В. Ф. Психологические механизмы самоопределения личности // Ежегодник Российского психологического общества. – СПб.: Изд. С.-Петербургского университета, 2003. Т. 7. С. 60–62.
7. Системное исследование индивидуальности. – Пермь, 1991. – 223 с.
8. Полисистемное исследование индивидуальности человека / Под ред. Б. А. Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 384 с.

УДК 37.015.3
ББК Ю984.0

ИНДИВИДУАЛЬНО-СТИЛЕВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

В. А. Усталов

Ключевые слова: начальное профессиональное образование, психологическая защита, интегральная индивидуальность, индивидуально-стилевые проявления, социальные взаимодействия.

Резюме: в статье представлены результаты эмпирического исследования индивидуальных проявлений различных форм психологической защиты у учащихся профессионального лицея; показаны пути психологической поддержки их индивидуального развития и социальных взаимодействий в случаях дисгармонично высокой выраженности действия психологических защит.

Понимание условий и закономерностей индивидуального развития и социализации учащихся является сегодня необходимым условием эффективной организации психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса. Особо актуальным это является для учреждений системы начального профессионального образования, где психологическая служба переживает сегодня важные этапы своего становления и развития. В связи с этим возрастает потребность проведения эм-

пирических исследований, ориентированных как на получение новых фактов, так и на экспертизу существующих теорий в обозначенной области проблем.

Настоящее исследование проводилось на базе профессионального лицея № 1 Перми и имело своей целью изучение в структуре индивидуальности учащихся различных форм психологической защиты как средств личностной и социально-психологической адаптации.

Психологическая защита как предмет научного исследования является сложным и противоречивым образованием, в пользу чего свидетельствуют наличие большого числа разнообразных подходов к пониманию феноменологии защитных механизмов, их роли в онтогенезе и социальной адаптации индивида. Вместе с тем существует ряд положений, которые в той или иной степени поддерживаются большинством исследователей (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, В. Райх, Э. Эриксон, Э. Фромм, К. Хорни, Р. Плутчик, Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, Б. В. Зейгарник, В. С. Ротенберг и др.): 1) действие защитных механизмов направлено на снижение эмоционального напряжения, вызванного переживанием фрустрации или конфликта, т. е. на поддержание интрапсихического равновесия; 2) действие защитных механизмов чаще всего осуществляется на бессознательном уровне и представляет собой поведенческие автоматизмы; 3) формирование защитных механизмов тесно связано с опытом ранних детских переживаний, при этом важная роль отводится особенностям отношений в родительской семье; 4) существуют «примитивные», онтогенетически более ранние, и «высшие», соответствующие более зрелому функционированию «Я», формы психологической защиты; 5) действие защиты может быть нормативным (адаптивным), поддерживающим индивидуальное развитие и ненормативным (патологическим), приводящим к развитию акцентуаций характера, невротическим расстройствам, психосоматическим заболеваниям, различным формам девиантного поведения.

Теоретико-методологическими основами настоящего исследования выступили *теория интегрального исследования индивидуальности* В. С. Мерлина [2] и *структурная теория защит* Эго Р. Плутчика [5, с. 24–45]. Данные теории, с одной стороны, являются соответствующим концептуальным базисом для анализа проблем индивидуального развития и адаптации. С другой стороны, они позволяют эмпирически тестировать описываемую ими реальность.

В. С. Мерлин определяет *интегральную индивидуальность* как *динамическую, саморазвивающуюся и саморегулируемую систему*, обеспечивающую приспособление человека к среде. Структурные компоненты данной системы представлены свойствами разных уровней индивидуальности, выстроенных по следующему *иерархическому* принципу: (а) уровень *индивидуальных свойств организма* (особенности биохимических процессов, соматической конституции, свойств нервной системы); (б) уровень *индивидуальных психических свойств* (темпераментальные характеристики, особенности функционирования психических процессов, свойства личности); (в) уровень *социально-психологических свойств* (социальные роли в группах и в социально-исторических общностях). Индивидуальное своеобразие связей между свойствами всех перечисленных уровней отражает особенности приспособления человека к условиям среды и определяет *целостный* характер его индивидуальности.

В структурной теории защит Эго Р. Плутчик выделяет восемь главных адаптивных реакций, присущих всем высшим биологическим видам. Они, по мнению автора, являются прототипами восьми базисных эмоций и далее восьми способов защитного поведения (см. табл. 1).

Таблица 1

Формирование механизмов психологической защиты (по Р. Плутчику)

Биологические адаптивные реакции	Экспрессия поведения	Адаптивная функция	Эмоции. Спонтанное выражение	Социальная реакция на спонтанное выражение эмоций	Страх и его социализированные формы	Формы защиты	Переоценка стимулов
Избегание	Бегство	Самосохранение	Страх	Обесценивание	Стыд	Подавление	«Мне это* незнакомо»
Приближение	Атака	Разрушение	Гнев	Месть, наказание, обесценивание	Страх, стыд	Замещение	«Вот кто во всем виноват»
Объединение	Спаривание	Воспроизводство	Радость	Наказание, отвержение	Страх, стыд	Реактивные образования	«Все, связанное с этим отвратительно»
Разделение	Сигнал дистресса	Воссоединение	Печаль	Отвержение	Страх, чувство неполноценности	Компенсация	«Зато я... Все равно я ... Когда-нибудь я...»
Глотание	Еда	Инкорпорация	Принятие	Равнодушие, отвержение	Чувство неполноценности	Отрицание	Оценка отсутствует
Выброс	Извержение	Отвержение	Отвращение	Отвержение	Страх самопрепятствия	Проекция	«Все люди порочны»
Начало действий	Разведка	Исследование	Ожидание	Обесценивание	Растерянность, паника, чувство вины	Интеллектуализация	«Все объяснимо»
Остановка	Замирание	Ориентирование	Удивление	Обесценивание	Чувство вины, страх самостоятельности и инициативы	Регрессия	«Вы обязаны мне помочь»

* Слова «это», «все», «кто» обозначают в каждом случае стимул (событие, человека или побуждение), вызывающий определенную эмоцию.

Организация и методы исследования. Выборку участников исследования составили 402 человека – 208 девушек и 194 юноши, обучавшихся в профессиональном лицее № 1 Перми по специальностям «менеджер туризма», «менеджер рекламного дела», «экономист малого бизнеса», «программист», «секретарь-референт», «агент службы безопасности», «наладчик станков с ЧПУ». Возрастной диапазон участников – 17–19 лет. Защитные механизмы измерялись опросником «Индекс жизненного стиля» (*LSI*) Р. Плутчика – Х. Келлермана – Х. Конта [4]. Свойства индивидуальности измерялись опросником Я. Стреляу [3, с. 22–30] (нейродинамический уровень индивидуальности), тестом-опросником *EPI* Г. Айзенка [3, с. 133–141] (психодинамический уровень), методикой многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ = 187) [3, с. 192–240] (свойства личностного уровня), методикой диагностики межличностных отношений Т. Лири [3, с. 133–141] и опросником приспособленности Х. Белла [6] (уровень социально-психологических свойств). Для статистического анализа полученных данных использовался факторный анализ методом главных компонент с варимакс-вращением факторов.

Результаты исследования и их обсуждение. Факторная структура индивидуальности учащихся лицея в настоящем исследовании была получена путем принудительного образования факторов (по критерию «осыпи» Р. Кеттелла). В итоге были выявлены пять компонент, которые объяснили 50,8% общей дисперсии переменных (см. табл. 2). Порядок анализа выявленных факторов был выбран в соответствии с положением теории Плутчика относительно онтогенетической «примитивности – зрелости» защитных механизмов. Таким образом, в первую очередь рассматривались компоненты, включившие в себя показатели онтогенетически более ранних механизмов защиты.

Анализ смыслового содержания каждой компоненты проводился по трем направлениям: выявление основных потребностей развития и адаптации индивидуальности; выявление возможных осложнений в индивидуальном развитии и социальном взаимодействии учащихся; определение направлений психологической работы в области развития индивидуальности и социальной компетентности учащихся. Согласно выбранному порядку анализа факторов, первым к рассмотрению был взят **Фактор 3**. Его со значимыми факторными весами составили показатели механизма отрицания, а также дружелюбного, альтруистического, зависимого и подчиняемого типов межличностных отношений. Содержание данной компоненты отражает положительную взаимосвязь механизма отрицания с переменными, описывающими стратегии дружелюбия, зависимости и подчинения в межличностных отношениях. Этот факт удачно соотносится с взглядами Р. Плутчика, согласно которым отрицание является онтогенетически наиболее ранним защитным механизмом и психологически отражает фазу слияния ребенка с матерью и зависимости от нее или других значимых взрослых. В более зрелых возрастах отрицанию сопутствуют «...большая внушаемость, отсутствие критичности, селективное невнимание... эмоционально незрелая жизненная позиция сводится к полному совпадению собственного «Я» и ролевой позиции» [4, с. 18].

Таблица 2

Факторная структура корреляций показателей защитных механизмов и свойств индивидуальности (факторы после варимакс-вращения)

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Отрицание	-0,276	0,291	0,403	0,083	0,166
Проекция	0,541	-0,034	0,077	-0,006	0,350
Регрессия	0,802	0,030	-0,070	-0,177	-0,075
Интеллектуализация	-0,253	-0,022	0,111	0,335	0,505
Замещение	0,730	0,157	-0,160	0,252	-0,088
Подавление	0,079	-0,154	0,077	0,582	-0,126
Реактивные образования	0,320	-0,137	0,164	-0,218	0,473
Компенсация	0,527	0,220	0,126	0,035	0,285
Сила процесса возбуждения	-0,438	0,576	0,168	0,235	0,113
Сила процесса торможения	-0,547	-0,119	0,225	0,146	0,424
Подвижность нервных процессов	-0,115	0,736	0,210	0,036	-0,008
Экстраверсия	0,140	0,731	-0,024	-0,098	-0,300
Нейротизм	0,812	-0,090	0,108	-0,114	0,036
A (замкнутость (-) – общительность (+))	0,045	0,593	-0,009	-0,414	0,022
B (низкий интеллект (-) – высокий интеллект (+))	0,062	0,002	-0,133	0,034	-0,022
C (слабость Я (-) – сила Я (+))	-0,688	0,241	-0,066	0,068	-0,033
E (конформность (-) – доминантность (+))	0,127	0,615	-0,215	0,303	-0,206
F (сдержанность (-) – экспрессивность (+))	-0,045	0,778	0,023	-0,171	-0,176
G (низкое супер-эго (-) – высокое супер-эго (+))	0,055	0,011	0,073	-0,076	0,637
H (робость (-) – смелость (+))	-0,208	0,802	0,012	-0,071	-0,129
I (жесткость (-) – чувствительность (+))	0,262	0,039	0,148	-0,629	0,050
L (доверчивость (-) – подозрительность (+))	0,494	0,213	-0,221	-0,013	-0,044
M (практичность (-) – развитость воображения (+))	-0,135	0,092	0,057	0,067	-0,301
N (прямолинейность (-) – дипломатичность (+))	-0,028	-0,322	-0,099	-0,245	0,436
O (уверенность в себе (-) – тревожность (+))	0,631	-0,252	0,156	-0,171	-0,066
Q1 (консерватизм (-) – радикализм (+))	0,076	0,251	-0,314	0,355	0,015
Q2 (зависимость от группы (-) – самостоятельность (+))	-0,005	-0,387	-0,164	0,191	0,162
Q3 (низкий самоконтроль (-) – высокий самоконтроль (+))	-0,303	-0,007	0,008	0,013	0,615
Q4 (низкая эго-напряженность (-) – высокая эго-напряженность (+))	0,769	-0,164	-0,049	-0,077	-0,077
Женственность (-) – мужественность (+)	-0,391	-0,204	-0,256	0,521	-0,253
Авторитарный	0,061	0,749	0,072	0,132	0,222
Эгоистический	0,060	0,523	-0,186	0,471	0,091
Агрессивный	0,491	0,276	-0,107	0,423	0,040
Подозрительный	0,722	-0,142	-0,108	0,212	0,005
Подчиняемый	0,254	-0,575	0,478	-0,009	0,022
Зависимый	0,314	-0,234	0,673	0,051	-0,067
Дружелюбный	0,009	0,162	0,800	-0,071	0,029
Альтруистический	-0,048	0,196	0,753	-0,111	0,034
Собственное число	6,2	5,5	2,7	2,4	2,3
Доля объяснимой дисперсии, %	16,4	14,6	7,2	6,4	6,2

Таким образом, анализируя данный симптомокомплекс в целом, можно сказать, что он описывает в структуре индивидуальности учащихся лица компоненту, отражающую наиболее ранние фазы индивидуального развития, связанные с потребностью в привязанности и страхом отвержения. Учащимся с высокой выраженностью данного симптомокомплекса свойств сложно заявлять о себе как об отдельной, независимой личности, они склонны «сливаться» с мнением окружающих. В этой связи стратегии психологической поддержки их индивидуального становления подразумевают развитие у них самостоятельности, способности быть чувствительными к своим потребностям и заявлять о них в социальном мире, умения отстаивать собственную позицию.

Вторым рассматривался **Фактор 1**. Его со значимыми факторными весами составили показатели защитных механизмов регрессии, замещения, проекции и компенсации, а также слабости процессов возбуждения и торможения нервной системы, нейротизма, фрустрированности ($Q4+$), слабости Я ($C-$), тревожности ($O+$), подозрительности ($L+$), подозрительного и агрессивного стилей межличностных отношений. «Ядро» данного фактора, как и предыдущего, также составили «примитивные» механизмы защиты – регрессия, замещение и проекция. По Плутчику, актуализация защитных механизмов регрессии, замещения, проекции в отличие от отрицания происходит на более поздних этапах онтогенеза, когда ребенок уже начинает выходить из ситуации полного слияния со значимыми взрослыми и становится способным противопоставлять себя окружающему миру. Потребности начинают осознаваться, но адекватные механизмы оценки возможностей их удовлетворения еще не сформированы, а нарождающееся «Я» еще слишком слабо и инфантильно. Ребенок сильно нуждается в поддержке взрослых и одновременно находится в зоне собственных фантазий о власти и независимости. Таким образом, актуализация регрессии, проекции и замещения в индивидуальном развитии призвана снизить уровень тревоги и эмоционального напряжения, связанных с переживанием чувства неполноценности, неуверенности в себе, беспомощности, фрустрации. «Задействованность» в данном симптомокомплексе механизма компенсации, как производной переживания эмоции печали от потери, недостатка (значимого объекта и т. п.), также сопряжено с фрустрированностью и затруднениями в эмоциональной сфере. Последний факт в некотором смысле противоречит взглядам Плутчика, который относит компенсацию к зрелым формам защиты. Это противоречие может объясняться тем, что в механизме компенсации можно выделить две психические составляющие. Первая представляет собой само переживание потери, недостатка, нехватки и связанные с этим реакции (печаль, чувство неполноценности), а также потребность восполнить эту потерю. Вторая является результатом психического восполнения этой потери, т. е. собственно компенсацией. В этом смысле соответствующая шкала опросника «Индекс жизненного стиля» более ориентирована на измерение первой составляющей механизма компенсации.

Высокая выраженность рассматриваемого симптомокомплекса свойств у лицейстов проявляется в слабости контроля над эмоциональной сферой, инфантильных реакциях, проблемах в личностной адаптации и социальных взаимодействиях. Фрустрированными остаются потребности в уверенности

в собственных силах и возможностях, самоуважении, социальном признании. Психологическая поддержка индивидуального развития таких учащихся требует от психолога массы терпения и способности к принятию их такими, какие они есть. Уважительное и терпимое отношение психолога является необходимым условием восстановления их самооценности и ценности окружающих людей в их глазах.

Третьим анализировался **Фактор 4**. Его со значимыми факторными весами составили показатели защитного механизма подавления, а также жесткости (I), замкнутости ($A-$), мужественности, эгоистического и агрессивного типов межличностных отношений. Согласно Р. Плутчику, механизм подавления развивается индивидом для репрессии из сферы сознания чувства страха и соответствует онтогенетически более позднему этапу функционирования психики в сравнении с «примитивными» защитными механизмами. В рассматриваемом факторе показатель подавления образовал положительную взаимосвязь с показателями индивидуальных свойств, отражающих атрибуты мужской ролевой идентичности. В этой связи в структуре индивидуальности лицейстов данный симптомокомплекс можно рассматривать как компоненту, описывающую особенности проявлений полоролевой идентичности, на одном полюсе которого «расположилась» мужественность, а на противоположном – женственность. Учитывая, что мужественность соответствует более высокой выраженности показателя подавления, отмечаем, что способность подавлять эмоции (страх в том числе) сопутствует мужской идентичности, а свойство более открыто и свободно их проявлять – женской. Таким образом, действие механизма подавления «обслуживает» в структуре индивидуальности учащихся лица потребность в поддержании мужской ролевой идентичности и, соответственно, избегании выражения «женских» чувств (нежности, любви, сопереживания и т. п.) как проявлений «слабости». Вполне объяснимо, что высокая выраженность данного симптомокомплекса свойств в значительной степени присуща юношам и проявляется в жесткости, замкнутости, бесчувственности, агрессивности, эмоциональной холодности. Фрустрированными здесь остаются потребности в выражении собственных теплых чувств и принятию таковых от окружающих, возможность обмена эмоциональной поддержкой с другими людьми. Поддержка индивидуального развития данной группы учащихся требует от психолога профессиональной толерантности к их агрессивным (злость, обида) чувствам. Недопустимы (и бесполезны) любые формы давления на них. К положительным изменениям могут привести терпение и отсутствие торопливости со стороны психолога, а также его собственная искренность в выражении чувств и мыслей.

Четвертым рассматривался **Фактор 5**. Его со значимыми факторными весами составили показатели защитных механизмов интеллектуализации и реактивных образований, а также силы процесса торможения, силы супер-эго ($G+$), высокого самоконтроля ($Q3+$), дипломатичности ($N+$). Согласно структурной теории защит Эго, интеллектуализация и реактивные образования являются наиболее зрелыми защитными механизмами, позволяющими индивиду контролировать свое поведение в соответствии с общественными нормами. Добавим лишь, что если интеллектуализация позволяет контролировать себя

и окружающую среду путем «перевода» инстинктов и эмоций в «умственную сферу» и связана, согласно Р. Плутчику, с эмоциями – дословно «ожидания», «предвосхищения», то реактивные образования блокируют экспрессию эмоций радости, связанных с удовлетворением гедонистических тенденций, открытое проявление которых социально неодобряемо. Психологическое содержание других переменных, вошедших в данный фактор со значимыми весами, также отражает интериоризованные нормы социального контроля поведения. Формирование зрелых форм защиты соответствует периоду обучения в начальной школе, который связан с появлением в психике инстанции *супер-эго* (З. Фрейд [7]), рождением *социального «Я»* (Л. И. Божович [1, с. 251]), развитием чувства *социальной компетентности* (Э. Эриксон [8]). Таким образом, рассматриваемый симптомокомплекс описывает в структуре индивидуальности лицейстов потребность соответствовать социальным стандартам поведения. Учащиеся с его высокой выраженностью отличаются ответственностью, дипломатичностью, интернальностью, самоконтролем, порядочностью, высокими моральными устоями. У лицейстов данного типа нет проблем с социальной адаптацией, они вполне успешны в социуме, в том числе в учебе. Затруднения в индивидуальном развитии могут быть связаны с сильным сдерживанием и контролем в сфере эмоций и чувств. Однако работа с подобными проблемами является скорее прерогативой «профессиональных» систем психотерапии (психоанализа, гештальт-терапии и др.) и пока не входит в компетенцию психологической службы образования. Если все же говорить о стратегиях психологической работы, то со стороны психолога здесь необходимы чувствительность, аутентичность и искренность. «Взаимовежливое» общение в данном случае бесполезно в плане индивидуальных изменений. Необходима поддержка учащегося в экспрессии истинных чувств (гнева, стыда и др.) и последующее бережное обращение с ними.

В **Фактор 2** ни один из показателей защитных механизмов со значимой факторной нагрузкой не вошел. В силу этого содержание данной компоненты в настоящей работе не рассматривалось.

Выводы

1. В структуре индивидуальности учащихся профессионального лица показатели механизмов психологической защиты образовали с показателями разноуровневых свойств четыре общих симптомокомплекса. Каждый из них отражает, с одной стороны, индивидуально-стилевые формы проявления психологической защиты, а с другой стороны, особенности удовлетворения базовых потребностей индивидуального развития и адаптации на соответствующих этапах онтогенеза.

2. Психологическое содержание выявленных симптомокомплексов было следующим: а) потребность в привязанности; избегание страха отвержения (форма защиты – отрицание); б) потребность в самоуважении, самооценности, социальном признании; избегание неполноценности, неуверенности в себе, фрустрации (регрессия, замещение, проекция, компенсация); в) потребность в поддержании мужской ролевой идентичности, избегание проявлений «женственного» (подавление); г) потребность в соответствии социальным стандар-

там поведения; избегание спонтанных, социально-неодобряемых реакций (интеллектуализация, реактивные образования).

3. На основании полученных результатов показаны направления психологической поддержки индивидуального развития и социальных взаимодействий учащихся в случаях дисгармонично высокой выраженности индивидуально-стилевых проявлений психологической защиты. Психологическая работа с выраженной потребностью в привязанности (отрицание) должна быть ориентирована на поддержку самостоятельности и автономии учащихся. В работе с чувствами неполноценности, неуверенности в себе (регрессия, замещение, проекция, компенсация) необходимо восстановить самоуважение учащихся, посредством принятия их индивидуальности. Развитие эмоционально-чувственной сферы учащихся с ярко выраженной мужской идентичностью (подавление) требует от психолога профессиональной толерантности к агрессивным проявлениям. Наконец, ослабление чрезмерно высокого груза супер-эго (интеллектуализация, реактивные образования) у учащихся требует аутентичности, поддержки учащихся в выражении искренних чувств и бережного обращения с этими чувствами.

Литература

1. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002. – 464 с.
2. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. / Под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
4. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: Пособие для врачей и психологов. – СПб.: НИИ психоневрологии, 1999. – 49 с.
5. Романова Е. С., Гребенников А. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис, функционирование. Диагностика. – Мытищи: Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
6. Рукавишников А. А., Соколова М. В. Опросник приспособленности Белла. Руководство. Третье издание. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 16 с.
7. Фрейд З. Три статьи по теории сексуальности // Основной инстинкт. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. – С. 15–128.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

Статья рекомендуется к печати в журнале «Образование и наука» членом редколлегии журнала д-ром психол. наук, член-корр. РАО Б. А. Вяткиным

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Посвящается
110-летию юбилею
С. Френе

УДК 37:93
ББК 74.03 (3)

СЕЛЕСТЕН ФРЕНЕ: ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

О. М. Барышникова

Ключевые слова: «Новое воспитание»; «Кооператив светского образования»; «Институт современной школы»; «свободный текст».

Резюме: в статье изложены историко-биографические факты из жизни и деятельности французского педагога-реформатора Селестена Френе, которые оказали огромное влияние на формирование его педагогической концепции и рассмотрение которых помогает понять смысл социально-педагогической деятельности Селестена Френе и раскрыть философскую идею его педагогики.

Педагогика Селестена Френе возникла в 20-е гг. XX столетия и до сегодняшнего дня привлекает большое внимание многих педагогов Запада и нашей страны. Благодаря созданному Селестеном Френе в 1924 г. движению учителей, имеющему своим символом школьную типографию, его идеи распространились до мировых масштабов. Созданная в 1961 г. «Международная федерация сторонников современной школы» представляет собой международную организацию, объединяющую многочисленные группы (кооперативы) учителей и насчитывающую несколько тысяч человек из 30 стран, работающих по педагогической системе Селестена Френе. В 1992 г. в конгрессе «Международной федерации сторонников современной школы» в Пуатье принимало участие 300 человек из 25 стран [6, 7, 8].

Чем же обусловлена столь обширная география педагогики Селестена Френе? Что в педагогике Селестена Френе привлекает внимание педагогов разных стран? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к личности автора, а также к исторической и политической ситуации в стране и в мире, на фоне которой происходило его становление как педагога-реформатора.

Селестен Френе родился 15 октября 1896 г. в крестьянской многодетной семье в провансальской деревне Гарс. Его крестьянское происхождение и воспитание в условиях природной среды, общение с простыми людьми оказали огромное влияние на формирование его мировоззрения и педагогических убеждений, согласно которым он ввел в свою педагогическую систему естественный (натуральный) метод обучения и воспитания, предполагающий учет естественных познавательных потребностей и интересов детей в организации учебного процесса.

Селестен Френе обнаружил незаурядные способности еще в деревенской начальной школе, и родители отправили сына учиться в неполную среднюю школу провинциального близлежащего городка Грас. В 1913 г. он поступил в школу в Ницце, которая давала возможность детям малоимущих родителей получить интеллигентную профессию учителя системы начального образования [2].

Однако Селестен Френе не окончил школу. В 1915 г. он был призван в армию и через год под Верденом получил тяжелое ранение в легкое, четыре года находился на излечении, но так и не избавился от последствий – ему было трудно говорить. Этот факт привел биографов Селестена Френе (Элиз Френе, Ханс Йорг) к мысли, что его ограниченные физические возможности явились отчасти причиной создания педагогики самостоятельности, как называют педагогику Селестена Френе [7].

Во время лечения в госпитале Селестен Френе занимался самообразованием, изучал педагогические произведения классических и современных ему авторов: Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, М. Монтессори, Г. Спенсера, В. Джеймса, В. Вундта, О. Декроли [9].

В 1920 г. он получил рабочее место в маленькой деревенской школе в городке Бар-сюр-Луп. Однако несостоятельность традиционного образования (схоластичность, консерватизм, несоответствие реальным жизненным запросам) привела его в популярное в 1920-е гг. реформаторское движение «Новое воспитание», которое проводило в жизнь идею педоцентризма. По словам Эдуара Клапареда, одного из основателей «Нового воспитания», эта «Коперникова революция» в практике обучения и воспитания являлась необходимым требованием психологии [1, с. 160].

Увлекаясь реформаторским движением, читая произведения К. Маркса и В. И. Ленина, Селестен Френе пришел к выводу, что изменить социальные отношения можно объединившись, если каждый на своем рабочем месте внесет посильный вклад в создание справедливых и достойных человека условий [9, 10].

Селестен Френе активно следил за изменениями в сфере школьного образования других стран: Германии, Италии, Америки, Бельгии, Испании, России. В 1923 г. он едет в Германию, чтобы познакомиться с «Законом о начальном школьном образовании», обнародованном еще в 1920 г. и обязывающем детей всех социальных слоев населения как минимум 4 года посещать единую «народную школу». Ее создание Селестен Френе приветствует как преодоление классового неравенства. Вот что он пишет о своих впечатлениях в журнале «*Clarte*» от 15 января 1923 г.: «...Никто не может оценить важности и социального значения этого акта. Я своими глазами видел, как в немецких школах босые, в рваных одеждах и с грязными носами дети сидели рядом с юношами с чистыми руками и в начищенных ботинках... Когда будет сделан первый шаг к единой школе у нас?..» [8, с. 173]. С этого момента демократизация школы во Франции, а именно создание школы, предоставляющей всем детям независимо от социальной принадлежности одинаковые права и шансы в обучении, стало высшей политической и социальной целью всей педагогической деятельности Селестена Френе [9].

Тогда же в Германии, в Гамбурге-Алтоне, Селестен Френе посещает так называемую эмансипированную школу и школу Германа Литца, находившуюся под руководством его соратника Петера Гехеба. В Германии Селестен Френе встречается с Адольфом Феррьером, а также знакомится с Петером Петерсеном, с которым он всю дальнейшую жизнь состоит в переписке [9].

В 1923 г. Селестен Френе принимает участие в конгрессе «Международной лиги нового воспитания» в Террите-Монтре, основанной в 1921 г. швейцарским педагогом Адольфом Феррьером, и становится членом этой организации. Селестен Френе установил личный контакт с руководителями объединения: Адольфом Феррьером, Эдуаром Клапаредом, Роже Кузине. Общение с передовыми педагогами того времени сыграло большую роль в становлении педагогической концепции Селестена Френе. Он начал использовать новаторские педагогические технологии своих коллег, но «не стал, – как говорит Б. А. Вульфсон, – правоверным последователем ни одного из них, он упорно искал свои пути повышения эффективности деятельности школы» [2, с. 7]. Селестен Френе стремился не только применить на практике методы своих современников, но и развить, улучшить, синтезировать их в одну систему согласно своим политическим убеждениям, направляющим его по пути демократизации школы, что ему, безусловно, удалось. Практические действия школы Селестена Френе, по словам Эдуара Клапареда, «воплотили в жизнь самые возвышенные мечты психологов и педагогов» [5, с. 70].

Сам Селестен Френе утверждал, что его новаторское призвание воодушевила прежде всего встреча с Адольфом Феррьером и его книга «Школа деятельности» (*L'école active*), в которой автор описывает, каким образом требование Георга Кершенштейнера «школа будущего – школа труда» может быть осуществлено на практике. Селестен Френе связал это требование с лозунгом бельгийского педагога Овида Декроли «к жизни – для жизни – через жизнь» и получил формулу своей философско-педагогической концепции «к жизни – для жизни – через трудовую деятельность», по которой он проводил реформу школы, реализуя идеи Эдуара Клапареда и Роже Кузине о функциональном образовании [9, с. 10].

Признавая приоритетное значение трудовой деятельности перед игровой в образовании, Селестен Френе поддерживает Роже Кузине, который утверждает: «Ребенок не любит просто играть, он любит работать, развлекаясь, он развлекается в работе» [4, с. 217]. Селестен Френе в своей книге «Трудовое воспитание» (*L'Education du travail*) провозглашает требование предоставлять ребенку возможность трудиться играя, а не наоборот.

Деятельностное обучение Селестен Френе осуществляет, соединяя идею Марии Монтессори о создании образовательной среды, содержащей необходимые материальные средства для самостоятельной работы детей, и идею Петера Петерсена о создании рабочих уголков в классной комнате. Так появляются в системе Селестена Френе рабочие уголки, содержащие необходимое оборудование для различных видов деятельности (рисование, чтение, лепка, шитье, лабораторные опыты по биологии, физике и т. д.).

В системе Селестена Френе находит место также метод «самовыражения в слове» бельгийского врача Овида Декроли, который уже с 1907 г. в своей

школе (*Ecole de l'Ermitage*) в Брюсселе начал печатать лучшие сочинения учащихся и выпускать ученическую газету. Метод Овида Декроли заключался в письменном или устном изложении детьми наблюдений во время уроков-прогулок. Однако Селестен Френе не стал ограничиваться пассивными наблюдениями. Он считал, что изучение среды приобретает смысл при воздействии на нее и ее преобразовании, при этом индивидуальные свидетельства учащихся в форме «свободных текстов», «школьной газеты» и «переписки» расширяет и обогащает этот процесс. Селестен Френе с октября 1923 г. начал использовать школьную типографию, которая сделала его впоследствии известным за рубежом [3].

В общем, описание методов и техник, используемых Селестеном Френе в своей практике, сводятся к реализации в организации образовательного процесса следующих принципов: центрации на личности учащегося, социальной направленности, самоопределения учащихся в обучении, организации общения, создания образовательной среды.

В поисках новых педагогических путей демократизации школы Селестен Френе осознает необходимость проведения реформ снизу. Поэтому он не ждет министерских указаний, а решает основать свой собственный «Кооператив светского образования» (*Coopérative de l'Enseignement Laïc*), преобразованный позднее в «Институт современной школы» (*Institut Coopératif de l'Ecole Moderne*), который функционирует по сей день и является объединением людей всех профессий, желающих внести материальный, идейный, практический вклад в дело по улучшению школьного образования [8].

В 1925 г. Селестен Френе в составе делегации французских народных учителей и профсоюзных деятелей прибыл в Советский Союз, чтобы ознакомиться с «Единой трудовой школой», основанной в 1923 г., где встретился с Н. К. Крупской. Этой поездке он посвятил брошюру «Месяц с русскими детьми», в которой высоко оценил советских педагогов.

В 1926 г. Селестен Френе стал членом коммунистической партии Франции. Несмотря на свою политическую приверженность, он защищает свободу школы от политической идеологии, борется против стремления его политических соратников превратить его «Кооператив светского образования» в коммунистический профсоюз учителей. «Его коммунизм был коммунизмом, ищущим свободы...», – так выразился один из соратников Селестена Френе по движению «Института современной школы» Рауль Фор [9, с. 15]. Селестен Френе не предполагал, что коммунистическая партия подозрительно отнесется к «Кооперативу светского образования» и его педагогической деятельности, в которой он стремился дать ребенку полную свободу в формировании своей индивидуальности. Он хотел создать школу, свободную от принудительных требований со стороны правительства и односторонних политических догм. Партия не принимала этой позиции относительно свободы воспитания личности.

Несомненно, Селестен Френе был политиком, его политические взгляды обусловили создание «Кооператива светского образования», но он хорошо умел отличать педагогические цели от политических и никогда их не смешивал. В журнале «*L'edukateur proletarian*» (1933, № 7) Селестен Френе делает признание: «Мы педагоги, а не политики. Все наши исследования исходят не из поли-

тических соображений. По нашему мнению, это ересь» [9, с. 13]. Он стремится создать школу, предоставляющую детям и учителям всех политических направлений возможность «оптимального раскрытия их способностей», что должно стать требованием всех политических и общественных организаций. Один из принципов устава «Института современной школы» гласит: «Мы против догм, мы не определяем заранее результат педагогических воздействий, избегаем навязывать ребенку какое-либо учение как «истину в последней инстанции», а стараемся воспитать в наших учащихся самостоятельность мысли и ответственность...» [7, с. 293].

К 1928 г., когда Селестен и Элиз Френе (в 1926 г. Селестен Френе женился на Элиз Лагир-Бруно, которая стала ему верным соратником в его педагогической деятельности) были переведены из Бар-сюр-Луэ в Сен-Поль-де-Ванс, главное в его работе уже наметилось: типография, переписка между школами, школьный кооператив и, на национальном уровне, «Кооператив светского образования», Селестен Френе благодаря активной деятельности стал к тому времени известным не только в своей стране, но и за рубежом [3].

В 1928 г. Селестен Френе вторично посещает Германию и принимает участие в Международном конгрессе «Лейпцигского объединения учителей». На конгрессе он представляет свою школьную типографию, интересовавшую многих учителей, а сам знакомится с «комплексным уроком», разработанным учителями этого объединения. В своей практике Селестен Френе применяет этот метод и называет его «уроком по центрам и комплексам интересов».

В период между 1929 и 1933 гг. супруги Френе углубили и расширили начатую деятельность «Кооператива светского образования». Но маленький городок Сен-Поль-де-Ванс к тому времени уже стал известным туристическим центром, и приезд туда двух учителей-коммунистов был столь же нежелательным, сколь и их продолжающаяся и расширяющаяся национальная и международная деятельность [3]. Политическая и профсоюзная деятельность Селестена Френе в Сен-Поль-де-Ванс стоила ему в 1932 г. рабочего места. Причиной его ухода послужил спор, который разгорелся вокруг «свободного текста» одного из учеников Селестена Френе по вопросу сопротивления церковно-буржуазной реакции. Этот спор, длившийся два года, в котором участвовала многочисленная общественность, включая педагога Адольфа Феррьеера, писателя Ромена Роллана и педагогов кооператива Селестена Френе, закончился выходом последнего из официальной школы [7].

В 1933 г. во время активизации правых экстремистов во Франции, Германии, Италии и Испании семья Френе была переведена обратно в Бар-сюр-Луэ, но занять предложенный пост они не согласились, хотя родители и дети оказали им радушный прием. Супруги Френе ушли в отставку и посвятили все свое время развитию «Кооператива светского образования», который стал настоящим предприятием по производству учебных материалов и изданию педагогической документации.

В таких условиях в 1934–1935 гг. при поддержке движения политических соратников и левой прессы Селестен Френе основал в городе Ванс по примеру Адольфа Феррьеера свободную экспериментальную школу-интернат. На холме,

среди небольшой долины, школа с игровыми площадками, мастерскими, бассейном представляла собой идеальное место для реализации его педагогических идей. Проповедуя национальную солидарность, он принимал в школу еврейских детей из Германии и Испании, оставшихся без родителей [7, 9].

В 1939–1940 гг. последовали угрозы со стороны противников Селестена Френе. Чиновники школьного ведомства и реакционная пресса организовали ожесточенную травлю Селестена Френе, утверждая, что в руководимой им школе детей воспитывают в духе безнравственности и неуважения к национальным традициям. В защиту Селестена Френе выступили демократические организации и виднейшие представители прогрессивной интеллигенции А. Барбюс и Р. Роллан.

В начале Второй мировой войны со стороны французского правительства обрушились удары на коммунистов. В школе Селестена Френе неоднократно производились обыски, вызванные подозрением, что там подпольно печатается «Юманите» [2]. В 1940 г. Селестен Френе был арестован и заключен во французский лагерь для интернированных лиц, где содержался около двух лет [9]. Затем он был освобожден под надзор. Во время войны он стал членом, а затем руководителем маки в Бриансоне. В мае 1944 г. он возглавил Комитет освобождения Верхних Альп [3].

В 1945 г. Селестен Френе снова смог открыть школу в Вансе, при этом он отказался от излишней политизации своей педагогики. Об этом свидетельствует даже тот факт, что печатный орган движения Селестена Френе стал называться «*L'Edukatteur*» вместо «*Edukatteur proletarian*». Само движение отказалось от «боевого» названия «Кооператив светского образования» и стало называться нейтрально «Институт современной школы», который разместился в Канне и стал важным центром производства и распространения учебных материалов [7].

В 1949 г. после попыток коммунистов подчинить деятельность Селестена Френе интересам партии он демонстративно выходит из ее рядов. От «Института современной школы» отделяются целые группы бывших политических соратников Селестена Френе, которые пытаются развить его идеи в русле коммунистической идеологии. На конгрессе в 1963 г. в городе Ньор при очередной попытке переубедить Селестена Френе и вернуть его в политику он заявил: «Я однозначно не буду присоединяться к какой-либо политической группе, когда политика овладевает школой, а педагогика вытесняется. У нас речь идет о ребенке, ни о чем, кроме ребенка, и только о ребенке» [8, с. 178]. Селестен Френе был против влияния политической и идеологической системы общества на цели, задачи и методы воспитания, хотя считал воспитание делом политической и социальной важности. Он не принимал во внимание требования общества и считал, что нужно заботиться не о пополнении рядов тех или иных социальных слоев населения, а о формировании черт характера [10].

В 1961 г. группы приверженцев «Института современной школы» имелись уже в 40 странах, было создано международное объединение сторонников педагогики Селестена Френе под названием «Международная федерация движения современной школы» (*Federation Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne*). Селестен Френе возглавлял ее французскую секцию. В 1965 г.

он последний раз принял участие в конгрессе, состоявшемся в Бресте. 8 октября 1966 г. Селестена Френе не стало.

После смерти Селестена Френе предпринимается попытка осуществить то, что не удалось сделать при жизни автора, т. е. усилить политическую ориентацию его педагогики. Эта борьба внутри французского движения его сторонников привела к распаду французской секции «Института современной школы». Возникла пропасть между идеями и намерениями Селестена Френе и педагогикой, пропагандируемой под его именем политически ориентированными группами [8].

Селестен Френе, в сущности, заключал в себе два начала: политического борца и увлеченного педагога, который был против вытеснения политикой педагогики и заплатил за политическую деятельность своим уходом из официального школьного образования. Эта двусторонность присуща и его педагогике, что нашло отражение в принципах центрации на личности учащихся и социальной направленности образовательного процесса, которые автор рассматривал как равнозначные. Но, как показала история, не все с этим были согласны и пытались превратить педагогику Селестена Френе и его методы в орудие политического воспитания детей. И педагогика Селестена Френе в силу своей социальной направленности давала прекрасную возможность использовать ее в этом одностороннем русле. Однако вся деятельность Селестена Френе и особенно его выход из коммунистической партии доказывают, что он, опережая время, видел будущее свободным от идеологий и стоящим на службе человека как личности. Именно этому будущему и свободному развитию личности должны соответствовать принципы воспитания. В этом состоит его философия и смысл его социальной деятельности.

Литература

1. Амлин Д. Эдуар Клапаред // Перспективы. Вопр. образования. – 1994. – № 1/2 (85/86).
2. Вульфсон Б. Л. Вступление // С. Френе. Избр. пед. соч. – М., 1990.
3. Легран Л. Селестен Френе // Перспективы. Вопросы образования. – 1994. – № 1/2 (85/86).
4. Район Л. Роже Кузине // Перспективы. Вопросы образования. – 1994. – № 1/2 (85/86).
5. Френе С. Избр. пед. соч.: Пер. с фр. – М., 1990.
6. Baillet D. Freinet – praktisch: Beispiele und Berichte aus rundschule und Sekundarstufe. – Weinheim; Basel, 1995.
7. Dietrich I. Handbuch Freinet-Pädagogik: eine praxisbezogene Einführung. – Weinheim; Basel, 1995.
8. Jörg H. Biographische Anmerkungen zu Celestin Freinet // E. Freinet. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. – Stuttgart, 1997.
9. Jörg H. So macht Schule Freude. Freinet-Pädagogik in Tezten, Dokumenten und Bildern. – Wolfsburg, 1985.
10. Zehrfeld K. Freinet in Praxis. – Weinheim; Basel, 1979.

ДИСКУССИИ

УДК159.98
ББК Ю 941

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

Н. О. Вербицкая,
Д. И. Котова,
В. А. Федоров

Ключевые слова: профессиональная компетенция, обучение на рабочем месте, компетентность муниципальных служащих.

Резюме: в статье поднимается проблема необходимости формирования профессиональной компетентности муниципальных служащих, занимающихся разработкой и реализацией стратегического планирования. Предлагается дискуссионный вопрос о возможности формирования профессиональной компетенции на рабочем месте и перенесении данного опыта в систему профессионального образования.

В обычных условиях функционирования современного города выполнение функциональных обязанностей муниципальных служащих предполагает их включение в достаточно жесткую вертикаль подчинения с четко определенным набором дальнейших действий. Подготовка к выполнению данной работы не требует построения специализированных систем обучения. Необходимый исходный уровень профессиональной компетентности для выполнения обязанностей муниципального служащего может быть приобретен в условиях систем основного и дополнительного профессионального образования.

Однако если администрация города принимает решение о разработке стратегического плана и вхождении в число городов-стратегов, то условия профессиональной деятельности и требования к профессиональной компетенции служащих значительно изменяются.

Дополнительная специфика данной компетенции определяется объектом профессиональной деятельности, на который она направлена, т. е. разработкой и реализацией стратегического плана развития города.

Прежде чем рассматривать сущность компетенции стратегического планирования определим методологическую позицию толкования авторами понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция». Мы вслед за Э. Ф. Зеером [1] и И. П. Смирновым [2] полагаем, что профессиональная компетентность есть совокупность ключевых квалификаций и надпрофессиональных личностных качеств. Синонимом термина «ключевые квалификации», часто употребляемым в современной практике бизнес-образо-

вания и научной литературе, является понятие «базовые компетенции». Употребление последнего в нашем исследовании мы считаем более предпочтительным, так как термин «ключевые квалификации» переключается с понятием «тарифно-квалификационные характеристики», отражающим формальные требования к работнику, предъявляемые в соответствии с занимаемой им должностью. В нашем же случае речь идет о формировании сущностных профессиональных характеристик человека, необходимых для качественного выполнения профессиональной деятельности. Поэтому использование термина «базовые компетенции» [3] является более уместным.

Стратегическое планирование в работе рассматривается как базовая компетенция, наличие которой необходимо для выполнения муниципальным служащим своих обязанностей в условиях разработки и реализации стратегического плана развития города. Как будет показано ниже, стратегическое планирование привносит дополнительные требования и к надпрофессиональным личностным качествам служащего. Однако дополнительные качества не относятся сугубо к сфере стратегического планирования и могут формироваться для любых других видов деятельности. В силу этого авторы рассматривают стратегическое планирование не как целостную профессиональную компетентность, а как ее составляющую – базовую профессиональную компетенцию.

Обычно знания о процессах стратегического планирования являются составной частью профессионального управленческого образования. Однако знания, полученные в условиях лекционного обучения, не формируют профессиональную компетентность стратегического планирования, необходимую для работы в реальных условиях.

Зададимся вопросами: в чем особенность компетенции стратегического планирования и какие обязательные компоненты она должна в себя включать для устойчивого проявления в профессиональной деятельности? В качестве базы исследования сущности профессиональной компетенции стратегического планирования будем рассматривать процесс разработки и реализации Стратегического плана развития г. Екатеринбурга до 2015 г., в котором авторы принимают активное участие.

Особенности профессиональной компетенции стратегического планирования определяются самим характером данной деятельности. Перечислим эти особенности.

1. Процесс разработки стратегического плана неотделим по времени от его реализации, поэтому служащим необходимо умение быстро адаптироваться в условиях постоянных изменений, обладать такими качествами, как креативность, мобильность, профессиональная гибкость, информированность и осведомленность не только в сфере своих непосредственных обязанностей, но и практически во всех сферах жизни города.

2. Процесс генерации идей, формирование стратегии развития города влечет за собой расширение круга профессионального общения и повышения уровня его разнообразия. Например, в качестве партнеров по разработке стратегического плана развития г. Екатеринбурга выступили представители науки, бизнеса, общественности. Это потребовало от служащих качественных изменений коммуникативных умений и навыков.

3. Выработка и реализация стратегии требует от служащих способности трудиться в команде, совместно формировать общее видение стратегии, а также единую идеологию для разъяснения сути стратегии общественности города. Такая деятельность требует от служащих владения педагогическим и андрогогическим методами и приемами разъяснения, убеждения, просвещения, воспитания и т. п.

4. Процесс стратегического планирования в системе своей организации предполагает переход от вертикали управления к проектно-матричной структуре, в которой служащие становятся как разработчиками, так и координаторами стратегических проектов. Эта деятельность требует от служащих нового качества проектных умений.

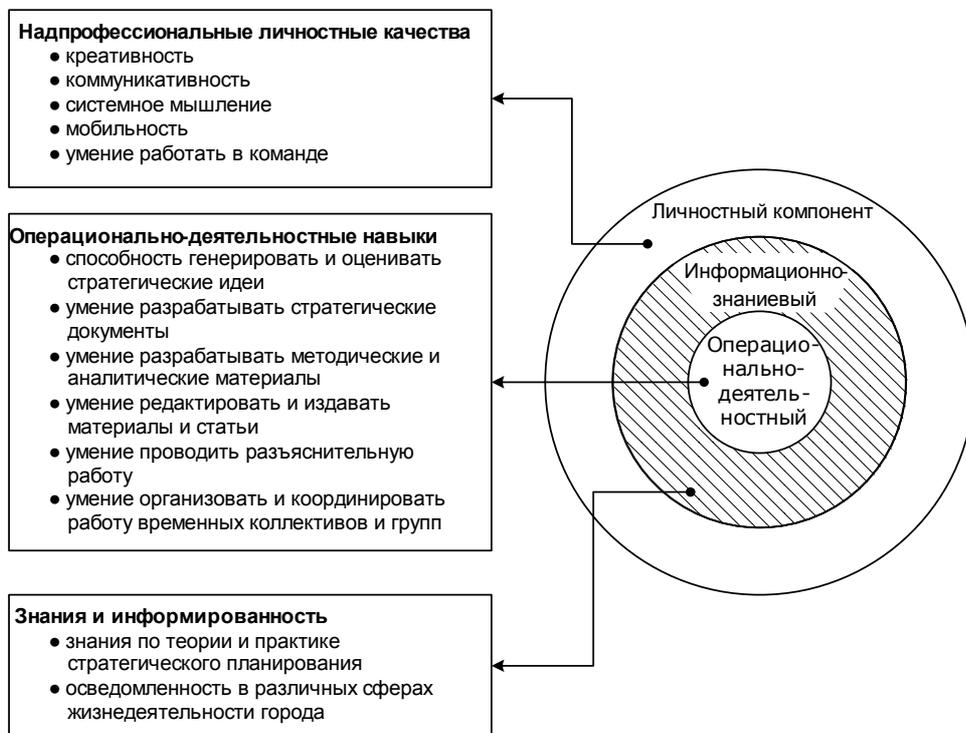
5. Разработка стратегического плана – процесс сложный и наукоемкий, так как этот документ представляет собой интеграцию научного и управленческого текста. Кроме того, процесс такой разработки требует от служащих самостоятельного составления методических рекомендаций, участия в редактировании и издании текстов, написания публикаций, информационных материалов для населения. Подобная деятельность предъявляет дополнительные требования к профессиональной компетенции, возникает потребность формирования у служащих научно-редакционных, журналистских, издательских навыков.

6. Существуют различия между содержанием профессиональной деятельности стратегического планирования высшего руководящего звена города и служащих – руководителей среднего звена и специалистов. Если для первых содержание деятельности представляет собой «классический» вариант разработки стратегии, описанный большим количеством авторов менеджмента, то для вторых – это большая практическая работа по организации разработки и реализации стратегического плана на основе присвоения выработанной высшим руководством философии развития. Во втором случае на первое место выходят не интеллектуально-креативные, а организационно-технические виды стратегической деятельности.

В нашем исследовании речь пойдет именно о последней категории служащих – руководителях среднего звена и специалистах. Обучение менеджеров высшего звена стратегическому планированию является довольно популярным видом бизнес-образования, в то время как обучению персонала работе в условиях разработки и реализации стратегии практически не уделялось внимания. Вместе с тем успешность реализации стратегии определяется именно этой категорией специалистов.

Выделенные особенности стратегического планирования как профессиональной деятельности демонстрируют, что в традиционном для муниципального служащего наборе базовых компетенций необходимо формирование дополнительной компетенции стратегического планирования, которая интегрирует новые навыки на инструментальном уровне и сделает их предметно ориентированными. Предметная ориентированность навыков и умений, составляющих компетенцию, является ключевой позицией. Абстрактное формирование дополнительных умений, например редакционно-издательских или просветительских, отдельно от деятельности по стратегическому планированию дезориентирует служащего и станет неоправданной демотивирующей тратой сил, времени и средств.

Каковы же основные компоненты данной профессиональной компетенции? Они, очевидно, вытекают из тех дополнительных требований к профессиональной деятельности, которые появляются в процессе стратегического планирования и следуют из выделенных нами выше особенностей. Компоненты профессиональной компетенции образуют структуру, представленную на рисунке.



Структура профессиональной компетенции стратегического планирования муниципальных служащих

Выделим методологическое предположение о том, что ядро данной компетенции должен составлять не информационно-знаниевый, а операционно-деятельностный компонент. Это продиктовано уже упомянутым выше тезисом, что стратегическое планирование как компонент профессионально-управленческого образования не дает устойчиво проявляемой готовности к реальной профессиональной деятельности по разработке стратегического плана. В качестве еще одного компонента выступают уже упомянутые выше надпрофессиональные личностные качества.

Напомним, что необходимый для работы набор операциональных навыков, умений, знаний эмпирически выявлен авторами в процессе наблюдения за реальной деятельностью муниципальных служащих г. Екатеринбурга, занятых разработкой и реализацией Стратегического плана развития города до 2015 г.

Выделение операционально-деятельностного компонента в качестве ядра компетенции не означает, что служащий сначала будет производить профессиональные действия, а уже затем получать необходимые знания. Это предполагает, что осваиваемые навыки профессиональных действий стратегического планирования привлекают для освоения необходимое и достаточное, а не избыточное количество информации. Это и делает приобретаемые навыки устойчивыми и инструментальными.

Выделение особенностей стратегического планирования как профессиональной деятельности позволило нам сформировать базовый перечень умений и навыков, составляющих внутреннее содержание профессиональной компетенции муниципального служащего в стратегическом планировании (рисунок). Как видно из рисунка, наибольшее количество навыков приходится на операционально-деятельностный компонент компетенции, что определяется указанной выше шестой особенностью стратегического планирования для муниципальных служащих.

Выявленное содержание профессиональной компетенции стратегического планирования муниципальных служащих ставит еще одну важную задачу – определение подхода к ее формированию.

Анализ опыта подготовки муниципальных служащих г. Екатеринбурга к разработке стратегического плана позволил выделить три принципиальных подхода, имевших в результате очевидные различия в степени эффективности.

Первый подход – использование традиционных технологий повышения квалификации с отрывом от основной профессиональной деятельности.

Второй подход – использование системы бизнес-образования, предполагающей тренинговое обучение с отрывом от основной деятельности и с последующим возвращением к режиму работы для закрепления приобретенных навыков.

Однако оба подхода в результате показали недостаточный уровень эффективности.

Первый подход позволил сформировать только достаточный уровень знания компонента.

Второй подход по причине обобщенности содержания тренингов не дал возможности муниципальным служащим одновременно разрабатывать и реализовывать стратегический план, а это не позволило обеспечить устойчивость приобретенных навыков.

Для обеспечения формирования необходимого для деятельности уровня профессиональной компетенции стратегического планирования использован третий подход – формирование навыков стратегического планирования муниципальных служащих в условиях обучения на рабочем месте.

Как уже было сказано выше, профессиональная компетенция стратегического планирования муниципальных служащих не может быть сформирована в учебных условиях основного или дополнительного образования. Поэтому требуется специализированная педагогическая технология обучения на рабочем месте, основанная на сочетании режима алгоритмизированного тренинга с работой в реальных условиях разработки и реализации стратегического плана развития города.

Под понятием «тренинг» (от англ. *train* – обучать, воспитывать) обычно понимается систематическая тренировка или совершенствование определенных навыков и поведения участников.

Понимание алгоритмизированного тренинга в исследовании авторов настоящей статьи связано с его осмыслением как технологии обучения, предполагающей систематизированный набор двух видов деятельности: целенаправленного обучения в режиме тренинга и решения практических профессиональных задач, систематизированных в отношении усложнения и функционального расширения.

Такая технология должна основываться на следующих педагогических условиях:

- обучение муниципальных служащих стратегическому планированию должно происходить на рабочем месте и сочетать в себе алгоритмизированный тренинг с работой в реальном режиме стратегического планирования города;

- алгоритмизированный тренинг должен основываться на моделировании реальной ситуации стратегического планирования, сочетании дозированного знания компонента с деятельностными технологиями работы в команде при последующей передаче опыта другим служащим на всех стадиях обучения;

- время формирования профессиональной компетентности стратегического планирования муниципального служащего и устойчивость ее проявления определяется интенсивностью алгоритмизированности и ее регулярной повторяемостью в различных условиях;

- независимо от разделения сфер функциональных обязанностей муниципальных служащих, алгоритмизированный тренинг должен предполагать поочередную работу всех членов команды во всех сферах стратегического планирования.

Внутренняя организация алгоритмизированного тренинга как педагогической, или точнее андрагогической технологии, подразумевает сочетание поэтапного усложнения предъявляемых служащим профессиональных задач и учебного режима, направленного на постепенное снижение учебной нагрузки. Организационно это процесс переключения с учебного режима (организованного на рабочем месте) на решение практических профессиональных задач по разработке и реализации стратегического плана развития города.

Режим обучения и практической деятельности в алгоритмизированном тренинге проходит три основных стадии: первичную ориентировку, активное собственное обучение и обучение других служащих.

Каждая стадия включает в себя ряд учебных этапов, чередующихся с этапами решения практических профессиональных задач. Такая организация обучения муниципальных служащих на рабочем месте образует подход, интегрирующий в себе возможности, предоставляемые традиционной системой повышения квалификации и системой бизнес-образования.

Внедрение такого подхода в практике подготовки муниципальных служащих г. Екатеринбурга к разработке и реализации стратегии развития города продемонстрировало эффективность обучения на рабочем месте. Данный

подход к формированию компетенции стратегического планирования муниципальных служащих может быть обобщен и применен для формирования различных групп профессиональных компетенций. Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что основу профессиональной компетенции составляет именно деятельностно-операциональные навыки.

Авторы предполагают, что дальнейшие исследования в направлении формирования профессиональных компетенций в рамках предложенного подхода позволят обосновать технологию формирования профессиональных компетенций не только при обучении на рабочем месте, но и в системе профессионального образования в целом.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Ключевые квалификации и компетентности в личностно-ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2000. – № 3(5). – С. 97–102.
2. Смирнов И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов – М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. – 320 с.
3. Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А. Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2005. – № 5(35). – С. 52–59.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 376.64
ББК 88.8

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ ВНЕ СЕМЬИ

Л. В. Маликов

Ключевые слова: психическое развитие; социоэмоциональное развитие; эмоциональное общение; привязанность; психическая депривация; учреждение интернатного типа; фрустрация; эмпатия; нравственное развитие; социальные отношения.

Резюме: в статье дается обзор теоретических подходов к проблеме социоэмоционального развития детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. Рассматриваются подходы отечественных и зарубежных авторов к изучению особенностей, причин возникновения, факторов и механизмов психической депривации воспитанников закрытых детских учреждений. Особое внимание уделяется содержанию взаимосвязи социальных отношений и качеств личности воспитанников интернатных учреждений.

В психологической литературе очень мало публикаций с анализом особенностей социоэмоционального развития детей в закрытых детских учреждениях. Серьезные психологические исследования по этой проблеме проведены такими учеными, как Л. Бейлсс, Л. И. Божович, Дж. Боулби, Н. С. Денисенкова, И. В. Дубровина, Х. Крейг-Олден, Й. Лангмейер, М. И. Лисина, Н. Литтнер, Г. Маас, З. Матейчик, Т. Мортон, В. С. Мухина, А. Г. Рузская, С. Е. Рыжикова, Д. Фаншел, Ю. Шинн, Р. Энглер, А. А. Ярулов.

По данным этих авторов, дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников из обычных школ или несколько опережают их, по другим резко отстают не только от своих одноклассников, но и от более младших детей. Подобная специфика оказывается стабильной на протяжении всего школьного детства. Это объясняется тем, что определенные зоны отставания возникают еще в дошкольном детстве и в силу отсутствия постоянной работы по их преодолению как в дошкольном, так и в школьном детстве не только не исчезают, но и, как правило, усугубляются.

В. С. Мухина видит основные причины отклоняющегося поведения детей из детских домов в том, что у них не реализуются потребности в любви и признании, которые она считает ведущими в формировании личности ребенка. В. С. Мухина отмечает, что «лишение ребенка постоянно выражаемой

любви и признания приводит к деформации личности в сторону обособления» [18, с. 129].

Этой же позиции придерживается Т. М. Титаренко, работавший директором школы-интерната. Отмечая у большинства этих воспитанников запаздывание и некоторые нарушения умственного и особенно социоэмоционального развития, автор полагает, что это, скорее всего, является следствием отсутствия такого важнейшего фактора, как душевная близость, любовь и привязанность, сердечность и взаимное понимание [28].

В. С. Мухина, анализируя условия воспитания в детских учреждениях интернатного типа, отмечает целый ряд особенностей их воспитанников вне зависимости от возраста. В частности, дети не усваивают навыков продуктивного общения, при наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании они строят свое общение с окружающими неадекватным образом. В силу неправильно формирующегося опыта общения дети зачастую занимают по отношению к другим людям агрессивно-негативную позицию. Эмоционально нестабильное положение ребенка, лишенного родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений [17].

Исследования детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях материнской депривации, с очевидностью свидетельствуют об особом становлении и развитии у них активных форм поведения.

Авторы выделяют четыре формы психической **депривации**: 1) **сенсорная** (пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость и модальность); 2) **когнитивная** (слишком изменчивая, хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне); 3) **эмоциональная** (недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи); 4) **социальная** (ограниченная возможность для усвоения автономной социальной роли).

По данным М. И. Лисиной, дети уже первого года жизни, воспитывающиеся в доме ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семье: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления и т. п. Те предличностные образования, или внутренние структуры, которые возникают у детей на первом году жизни и ложатся в основу формирования личности ребенка, у воспитанников дома ребенка деформированы [14].

И. В. Дубровина и М. И. Лисина отмечают, что дефицит эмоционального общения, недостаточное удовлетворение потребности во внимании и доброжелательности у младенцев дома ребенка приводят к тому, что ребенок в отличие от семейных детей и во втором полугодии стремится к ласке взрослого в примитивной форме физического контакта [9].

У малышей второго и третьего года жизни, воспитывающихся в домах ребенка, также наблюдаются перечисленные выше особенности: недоразвитие эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в сниженной эмоциональности, пассивности [8, 16].

Наиболее обстоятельно освещены особенности социоэмоционального развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи, в исследованиях И. А. Зальсина, Е. О. Смирнова. Они подчеркивают, что особенно заметны различия в личностном общении, в основе которого лежит потребность во взаимопонимании и сопереживании. Детей, воспитывающихся вне семьи, отмечает сниженная эмоциональность, меньшая активность в реальных ситуациях общения, скупость выражения своих переживаний. Несмотря на достаточно богатую возможность общения со сверстниками, у этих детей не происходит должного развития содержательных и эмоциональных сторон межличностного взаимодействия. В общении как со сверстниками, так и со взрослыми у них слабо выражена потребность в сопереживании, желание согласовать свою оценку и оценку партнера по взаимодействию [10].

По данным исследования С. Е. Рыжиковой, эмоциональные реакции дошкольников из учреждений интернатного типа отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, общим накалом эмоциональной фрустрации, выражающимися в агрессии, чем у детей из семьи. Условия воспитания ребенка в учреждениях интернатного типа (ограниченность эмоционально-идентификационных отношений с ребенком) выступают как неблагоприятные для развития сопереживания, не реализуют потребность ребенка в признании взрослыми и сверстниками [23].

А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых обращают внимание на «слабую выраженность значимости дружеских связей для детей из интерната», на «отсутствие как у девочек, так и у мальчиков постоянных диад и триад, носящих в основном ситуативный характер» [21, с. 78].

Ж. К. Султаналиева, изучая особенности социального поведения детей 6–8 лет, лишенных родительского попечительства и воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, пришла к выводу, что нереализованные ребенком потребности в любви и признании провоцируют отклоняющиеся формы социального поведения и приводят к деформации личности, которая становится неспособной к сопереживанию.

И. В. Дубровина, А. Г. Рузская; Д. И. Фельдштейн отмечают устанавливающееся уже к 10–11 годам у воспитанников закрытых детских учреждений отношение к взрослым, определяемое практической полезностью последнего в жизни ребенка [22, 29].

Д. Р. Кадырбаева, исследуя личность учащихся 8–9-х классов школы-интерната, отметила, что этих учащихся отличает низкая уравновешенность, недостаточная социализация поведения, повышенная сензитивность [11].

М. П. Аралова делает вывод, что в жизни детей, воспитывающихся вне семьи, главное место занимает функционально-ролевое общение, выбор партнера по общению чаще всего осуществляется не на личностной, а на предметно-содержательной основе [1].

Воспитанники не дифференцируют функционально-ролевого и интимно-личностного общения, причем последнее для большинства из них не имеет значения. Кроме того, характерный для членов таких групп достаточно ограниченный круг контактов, как правило, не способствует выработке у воспитанников навыков общения со сверстниками и взрослыми и затрудняет фор-

мирование адекватной картины мира, что оказывается существенным препятствием их адаптации и интеграции в широком социуме.

Известно, что взрослый играет исключительную роль в развитии личности ребенка. В детском учреждении интернатного типа дефицит общения ребенка со взрослым приводит к гипертрофии, сверхценности этой потребности, к практически полной зависимости эмоционального благополучия ребенка от отношения к нему взрослого [14].

Для понимания причин возникновения описанных особенностей поведения у воспитанников детского дома недостаточно указания лишь на узость, ограниченность их контактов со взрослыми, с одной стороны, и высокую интенсивность контактов со сверстниками как простых количественных характеристик – с другой. Важно учитывать, что в детском доме ребенок постоянно общается с одной и той же, достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать любой ученик обычной школы. Но одновременно он не может быть исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников при этом оказывается безусловной. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами. Такую безусловность в общении со сверстниками в детском учреждении интернатного типа можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи, а с другой стороны, нельзя не видеть и заметных издержек: подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения [4, 12, 15, 30].

Особую значимость общение со сверстниками приобретает в подростковом возрасте. В этом возрасте наличие близкого друга, оценка себя как умеющего дружить, интерес к другому человеку именно как к другу становятся содержанием наиболее важных для подростка переживаний. Как показали исследования, это оказывается весьма нехарактерным для воспитанников детского дома. В этом проявляется недоразвитие того, что в психологии носит название «интимно-личностной стороны общения».

В основе такого отставания лежит отсутствие эмпатии, т. е. сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком. Существует целый ряд работ, рассматривающих эмпатию как механизм просоциального поведения. «Эмпатия» – это «вчувствование» в состояние другого, понимание внутреннего мира другого человека, сопереживание и сочувствие ему. В основе развития эмпатии, усвоения нравственных норм, действенного следования им лежит формирующаяся направленность ребенка на окружающих, обусловленная особенностями общения детей со взрослыми, прежде всего – с родителями в семье.

Эмпатия рассматривается как эффективное средство раскрытия и усвоения внутреннего смысла нравственных отношений, предъявляемых нравственных норм. В трактовке проблемы эмпатии можно выделить четыре основные тенденции, т. е. рассмотрение эмпатии как: 1) эмоционального процесса,

переживания аффективного состояния другого человека в ответ на его эмоциональное поведение [7]; 2) когнитивного процесса – понимания, осмысления внутренней жизни другого человека, способности принять роль, позицию другого [2, 26]; 3) сложного аффективно-когнитивного процесса [13, 20, 27]; 4) взаимодействия аффективных (эмоциональных), когнитивных (познавательных) и конативных (действенных, поведенческих) компонентов [5].

Т. П. Гаврилова трактует эмпатию как переживание и устойчивое свойство личности, а в развитых личностных формах – как сложное функциональное образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы составляют взаимообуславливающее единство, опосредующее действие и развитие актуальных потребностей [7].

С. Б. Борисенко считает, что полный эмпатийный процесс включает сопереживание, сочувствие и содействие. При этом для проявления такого по характеру эмпатийного процесса необходимо, чтобы у субъекта была сформирована положительная установка на других людей. Действенный компонент эмпатии проявляется при высоком уровне нравственного сознания личности и при наличии адекватного социального опыта [5].

Н. Н. Обозов утверждает, что в процессе эмпатического взаимодействия формируется система ценностей, которая в дальнейшем определяет отношения личности и ее поведение, и выделяет когнитивную (межличностная когнитивная идентификация), эмоциональную (сопереживание, сочувствие) и поведенческую (содействие) эмпатию [19].

А. П. Стрелкова считает, что эмпатию следует рассматривать как своеобразный процесс, который представляет собой трехзвеньевую цепочку: сопереживание – сочувствие – внутреннее содействие [27].

Е. О. Смирнова сопоставила поведение детей из детского сада и дошкольного детского дома во время группового просмотра видеofilmа. Оказалось, что дети из детского сада активно выражали свое отношение к персонажам фильмов, оценивали их поступки, сообщали о себе, о своих друзьях и об отношении с ними. Они стремились добиться сходной оценки происходящего в фильме как со взрослыми, так и со сверстниками. Интересно, что к взрослому дети чаще обращались в «страшные» моменты, а к сверстникам – когда хотели разделить с ними свою радость и настойчиво добивались от них ответных улыбок и смеха. В детском доме картина была иной. Воспитанники практически не высказывали своих оценок событий, происходящих на экране. Дети постоянно ждали только одного – внимания и одобрения со стороны взрослого; свои эмоциональные состояния они выражали значительно слабее и реже [25].

В. С. Мухина обращает внимание на особую проблему – феномен «мы» в условиях детского дома. Было установлено, что здесь у детей возникает своеобразная идентификация друг с другом, поскольку одной из особенностей развития личности воспитанника детского дома является доминирование групповой идентичности над индивидуальной. Образование идентификаций и построение идентичности являются теми основными личностными функциями, действие которых осуществимо на минимальном фундаменте личностного опыта в ситуации психической депривации. В семье всегда есть семейное «мы» – чувство, отражающее причастность именно к своей семье. Это

важная эмоционально и нравственно организующая сила, которая создает условие защищенности ребенка. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатовское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От «чужих» они совместно обособляются, проявляют по отношению к ним агрессию, готовы использовать их в своих целях. У них своя нормативность по отношению ко всем «чужим». Однако внутри своей группы дети, живущие в интернате, чаще всего также обособлены: они могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция формируется по многим причинам, но прежде всего из-за неразвитой и искаженной потребности в любви и признании, из-за эмоционально нестабильного положения [18].

По данным ряда исследователей, психическая депривация обуславливает специфическое развитие личности, а также один из главных признаков специфики развития в условиях депривации – сниженное самоуважение. Отношение к себе может быть проанализировано с различных точек зрения. Рассмотрим два аспекта – доминирование эмоциональной и оценочной стороны и сложность или простоту этого отношения, так как прежде всего по этим параметрам различаются между собой дети, растущие в семье и вне семьи.

У ребенка, растущего в семье, ярко выражено эмоциональное отношение к себе, причем чаще всего положительное. Такой ребенок принимает, любит себя вне зависимости от оценок (как окружающих людей, так и своих собственных). Ребенок из детского дома преимущественно оценивает себя, эмоциональное же отношение к себе – любовь или даже нелюбовь к себе – у него практически не выражено, т. е. разрушение эмоциональных отношений с матерью может рассматриваться как механизм развития негативного самоотношения личности.

Логика самостоятельной работы воспитанника детского дома над своими переживаниями и фантазиями такова, что к подростковому возрасту происходит стихийное совладение с негативными последствиями психологической травмы, связанной с потерей семьи, что обуславливает возможность роста самопринятия. Наличие близкого эмоционального контакта, независимо от его характера (идентификация или обособление), благоприятно сказывается на развитии позитивного самопринятия.

Нас интересуют и исследования, посвященные проблеме межличностного восприятия детей, воспитывающихся вне семьи. Их анализ показал, что межличностное восприятие воспитанников закрытых детских учреждений имеет свои особенности. Многочисленные исследования подтверждают, что отсутствие материнской заботы в первые три года жизни ребенка значительно нарушают способность детей к позитивным взаимоотношениям с другими людьми. Дети, лишенные родительского попечительства в раннем возрасте, не испытывают потребности в близких эмоциональных контактах с другими людьми. Депривированные дети склонны к зависти, снижающей уровень сопереживания ребенка и негативно влияющей на его отношение к другим детям. В исследованиях также обоснована мысль о том, что в условиях эмоциональной депривации снижается уровень готовности к сопереживанию, что

приводит к формированию негативной направленности на сверстника. Эмоциональные реакции детей отличаются более высокой напряженностью, аффективными срывами, общим накалом эмоциональной фрустрации, усилением агрессии. Причины подобных отклонений авторы усматривают прежде всего в отсутствии стойких эмоциональных связей, в недостаточно действенной включенности таких детей в работу, игру, учение. В частности, Е. В. Виноградова отмечает, что образы воспринимаемых людей у учащихся школы-интерната отличаются меньшей глубиной [6].

А. А. Бодалев, Л. И. Рюмшина получили данные, свидетельствующие о том, что психологическое содержание образа другого человека у детей, воспитывающихся в детском доме, отличается от такового у детей из семьи как количественной представленностью различных элементов в структуре образа, так и их содержательным наполнением: узким объемом «поля» значений, меньшим разнообразием используемых значений невербального поведения, жесткой привязанностью к отдельным их видам и в целом узким, недифференцированным образом другого человека [3, 24].

Литература

1. Аралова М. П. Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школы-интерната. – М., 1991. – 223 с.
2. Банщикова В. М., Короленко Ц. П., Завьялов В. Ю. Эмоции и воображение. Клинико-психологические исследования. – М.: Всероссийское общество невропатологов и психиатров. – 1975. – 221 с.
3. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. – Л., 1965. – 123 с.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // *Вопр. психол.* – М., 1979. – № 2. – С. 47–52.
5. Борисенко С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1988. – 14 с.
6. Виноградова Е. В. Особенности межличностных отношений в детских домах и школах-интернатах. – М., 1992. – 150 с.
7. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл.* – Краснодар, 1975. – С. 17–19.
8. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // *Вопр. психол.* – М., 1985. – № 5. – С. 46–53.
9. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // *Возрастные особенности психического развития детей / Отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина.* – М., 1982. – С. 3–18.
10. Зальсина И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи // *Вопр. психол.* – М., 1985. – № 4. – С. 31–37.
11. Кадырбаева Д. Р. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успеваемость и дисциплинированность учащихся школы-интерната. – М., 1983. – 16 с.
12. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании. – М., 1990. – 493 с.

13. Кошелева А. Д. Роль социальных эмоций в становлении нравственной позиции дошкольника // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. ст. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М., 1983. – С. 93–104.
14. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1978. – С. 237–252.
15. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / Ред.-сост. В. С. Мухина. – М., 1991. – 223 с.
16. Мещерякова С. Ю. Особенности аффективно-личностных связей со взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и домах ребенка // Возрастные особенности психического развития детей / Отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М., 1982. – С. 19–36.
17. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопр. психол. – М., 1989. – № 1. – С. 32–39.
18. Мухина В. С. Реабилитация социально депривированных детей в условиях детского дома // Актуальные проблемы социальной психологии: Тезисы докладов. – Ч. III. – Кострома, 1986. – С. 129–130.
19. Обозов Н. Н. Психология межличностного взаимодействия. – Л., 1979. – 150 с.
20. Пашукова Т. И. Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1985. – 17 с.
21. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Исследование психологического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении // Лишенные родительского попечительства / Ред.-сост. В. С. Мухина – М., 1991. – С. 77–80.
22. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М., 1990. – 264 с.
23. Рыжикова С. Е. Особенности взаимодействия соперничания и потребности в признании у 6-летних детей. – М., 1990. – 244 с.
24. Рюмшина Л. И. Психологические особенности познания других людей детьми, воспитывающихся в семье и в детском доме. – М., 1990. – 165 с.
25. Смирнова Е. О. Формирование представлений о себе и о другом в общении дошкольников // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987. – С. 122–127.
26. Сопиков А. П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: Сб. статей. – Краснодар, 1977. – С. 23–31.
27. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников. – М., 1987. – 218 с.
28. Титаренко Т. М. Нравственное развитие личности. – Киев, 1981. – 48 с.
29. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопр. психол. – М., 1985. – № 6. – С. 26–37.
30. Шнирман А. А. О некоторых психологических вопросах воспитатель

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

РЕШЕНИЕ ЗАСЕДАНИЯ БЮРО УРО РАО № 30 от 30.06.06 г.

1. Теоретические основы интеграционных процессов в образовании и науке и их отражение в практике начального и среднего профессионального образования

Заслушав и обсудив сообщение **д-ра пед. наук Н. К. Чапаева** по вопросу анализа теоретических основ педагогической интеграции и содоклад директора профессионального лицея № 68 А. Н. Козлова по проблеме реализации образовательных интегрированных программ начального и среднего профессионального образования как условие эффективного функционирования образовательного учреждения в современных социально-экономических условиях, Бюро УрО РАО отмечает, что современное толкование педагогической интеграции исходит из ее понимания как процесса и результата развития, становления и формирования человека в условиях специально организованной, целенаправленной интегративно-педагогической деятельности. То есть, вне зависимости от того, на каком уровне осуществляется – методологическом, теоретическом или практическом, – в любом случае исходным и конечным пунктом интеграции является человек. Антропологический принцип справедлив и в случае с интеграцией начального и среднего профессионального образования.

Существует настоятельная потребность в дальнейшей разработке концептуальных основ интеграции, с максимальной адекватностью отражающих запросы современного образования, в качестве системообразующей тенденции развития, имеющей движение к неразрывной целостности, взаимоотношения между составляющими которой строятся на основах относительной автономности, открытости и управляемой неопределенности.

Наиболее продуктивным направлением исследования педагогической интеграции на данный момент является анализ ее с позиций интегративно-целостного подхода (ИЦП), предполагающего рассмотрение педагогических явлений как целостных образований.

В условиях профессионального образования, реализация ИЦП может привести к формированию специалиста «интегрального профиля», обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью. Реализация идей ИЦП в профессиональном образовании позволяет предупредить негативные последствия действий рыночных механизмов. При этом одну из ведущих ролей в данном процессе начинают играть различные механизмы государственного участия в хозяйственно-экономической деятельности. Интегративно-целостный в купе с компетентностным подходы могут стать важнейшими эвристическо-технологическими инструментариями развития современного профессионального образования в части осуществления подлинной интеграции основных циклов обучения – общеобразовательного, профессионально-теоретического и профессионально-практического.

Одним из ведущих направлений развития конвергентных процессов в педагогике в настоящее время выступает интеграция начального и среднего профессионального образования. При выборе и реализации интегративной стратегии здесь необходимо исходить из логики «технологической цепочки» интегративно-педагогической деятельности, включающей в себя организационно-информационное обеспечение ИПД; постановку целей ИПД; определение ценностно-целевых оснований ИПД, характер которых обуславливает, в свою очередь, выбор той или иной парадигмы педагогической интеграции, а, следовательно, соответствующей модели интегративно-педагогической деятельности; выбор в случае необходимости системообразующего фактора; отбор структурно-морфологических показателей ИПД (за исключением парадигмы): уровня, компонентов, направления, вида, типа, формы, а также средств ее осуществления; создание интегративно-педагогического новообразования – педагогического эквивалента интегрального качества – в принципе не сводимого к своим стартовым компонентам; корректировка и регулирование текущих результатов интегративного процесса; проверка качества результатов интегративно-педагогической деятельности.

Анализ существующей образовательной практики позволяет обобщить варианты интеграции начального и среднего профессионального образования: координирование, комбинирование, комплексообразование, амальгамирование. Эти варианты могут быть дополнены, скорректированы, уточнены и т. д., но именно они выражают в наибольшей мере характерные для настоящего момента имеющиеся и возможные тенденции развития интеграции начального и среднего профессионального образования.

Исходя из вышесказанного Бюро Уральского отделения РАО решило:

1. Одобрить предложенные теоретические основания педагогической интеграции и рекомендовать их к практической реализации в системе начального и среднего профессионального образования как условия эффективного функционирования образовательного учреждения в современных социально-экономических условиях.
2. Подготовить информационные материалы, освещающие результаты проведенного исследования, для информирования УНПО и УСПО.

2. Философия образовательной инноватики

Заслушав и обсудив сообщение **д-ра пед наук Л. А. Беляевой**, Бюро УрО РАО отмечает, что на сегодня актуальной задачей философов и педагогов является разработка такого направления философии образования, как философия образовательной инноватики. Если модернизация образования есть движение к его новому качественному состоянию, то очень важно определить критерии нового, методологические и теоретические принципы планирования перемен в образовании, способы и условия их реализации, внедрения.

Под словосочетанием «образовательная инноватика» мы понимаем теорию и практику планирования, проектирования и внедрения изменений в образовании, способствующих его движению к лучшему, более совершенному качественному состоянию.

Отсюда можно выделить и пять направлений образовательной инноватики:

1. Философия образовательной инноватики.
2. Стратегия и тактика инновационной деятельности в образовании.
3. Инновации в содержании образования.
4. Инновации в педагогических технологиях.
5. Инновации в подготовке педагогических кадров.

По уровням образования можно выделить следующие направления инновационной деятельности:

1. В сфере дошкольного образования.
2. В школьном образовании.
3. В дополнительном образовании.
4. В среднем специальном образовании.
5. В высшем образовании.

Первоочередным вопросом формирования теории образовательной инноватики является исследование различных аспектов качества образования.

Важным компонентом качества образования является современная стратегия образования, которую можно определить как модернизацию образования под углом зрения вхождения в общеевропейское образовательное пространство, что предполагает определение точек конвергенции и выработку общего понимания результата образования в терминологии компетентностного подхода.

Современные тенденции в обновлении содержания образования задаются философией образования, стратегией его развития, а также имеющимися проблемами и предполагают, прежде всего, оптимальное сочетание между фундаментальной (степень академизма) и эмпирической составляющей (прикладной характер). Следует учитывать то обстоятельство, что именно фундаментальная составляющая содержания образования способствует росту конкурентоспособности выпускника на рынке труда, повышает степень его профессиональной и социальной адаптивности и мобильности. Отсюда можно сделать вывод о том, что намечающийся в настоящее время в системе нашего образования крен в сторону прагматики не соответствует современным требованиям повышения его качества.

Технологический компонент качества образования включает современные тенденции в развитии педагогических технологий. Они связаны с изменением ценностных и целевых установок в развитии образования и выражают необходимость использования: интерактивных методов погружения в образовательный процесс; герменевтических методов; методов креативной педагогики; информационных технологий; дистанционного обучения.

Важнейший компонент качества образования определяется качеством субъекта педагогической деятельности, и, прежде всего, качеством педагогического мышления и педагогического сознания. Современные тенденции в развитии педагогического мышления и педагогического сознания связаны с необходимостью модернизации педагогического образования и реализацией компетентностного подхода к подготовке и переподготовке педагогов в условиях социально-экономической трансформации общества.

В современных условиях необходимо отказаться от понимания компетенции и профессионального роста как информационного насыщения и перейти к личностно-ориентированному подходу в определении компетентности. Профессиональную компетентность можно определить как меру соответствия профессиональных и личностных качеств уровню и сложности решаемых профессиональных задач. Она включает способности к профессиональной адаптивности и мобильности, самостоятельному творческому росту.

Профессионализм педагога в значительной мере определяется качеством педагогического мышления. Современные тенденции в развитии педагогического мышления связаны с необходимостью формирования инновационного стиля педагогического мышления, повышения теоретической, методологической и мировоззренческой культуры субъекта педагогического труда, пересмотра представлений о профессионализме учителя на основе современных требований, повышения качества педагогического образования.

Исходя из вышесказанного Бюро Уральского отделения РАО решило:

1. Одобрить предложенные направления теоретических исследований в области философии образовательной инноватики.
2. Рекомендовать создание научно-исследовательской лаборатории образовательной инноватики в структуре НИИ инновационного менеджмента в образовании науке УрО РАО – РГППУ.

Разное: О создании совместной лаборатории комплексного исследования проблем ресурсосбережения УрО РАМН, УрО РАО и УрО РАН

Заслушав и обсудив сообщение д-ра экон. наук А. Г. Мокроносова об открытии лаборатории комплексного исследования проблем ресурсосбережения УрО РАМН, УрО РАО и УрО РАН,

Бюро Уральского отделения РАО решило:

1. Одобрить создание совместной лаборатории комплексного исследования проблем ресурсосбережения УрО РАМН, УрО РАО и УрО РАН.
2. Назначить координатором создания лаборатории от УрО РАО д-ра экон. наук А. Г. Мокроносова.

О совершенствовании механизмов финансирования ежегодной премии УрО РАО

Заслушав и обсудив сообщение заместителя Председателя Уральского отделения РАО Л. П. Пачиковой и ученого секретаря УрО РАО Н. О. Вербицкой о состоянии финансирования ежегодной премии УрО РАО, Бюро Уральского отделения РАО **отмечает**, что финансовая нагрузка по обеспечению процесса присуждения премии УрО РАО приходится на Российский государственный профессионально-педагогический университет. В совокупности затраты на финансирование ежегодной премии УрО РАО в 2003–2005 гг. составили 6,2 млн р. По объективным причинам очевидна нецелесообразность возложения финансовых затрат, связанных с премией УрО РАО только на РГППУ. Необходимо поиск дополнительных источников финансирования и создание целевого фонда финансирования премии УрО РАО.

Исходя из вышесказанного Бюро Уральского отделения РАО решило:

1. Обратиться к губернаторам 10 регионов действия УрО РАО (республик Башкортостан и Удмуртия, Ханты-Мансийского, Ямало-Ненецкого и Коми-Пермяцкого автономных округов, Свердловской, Пермской, Тюменской, Челябинской, Курганской и Оренбургской областей) с предложением участвовать в финансировании и организации присуждения премии УрО РАО.

2. Поручить Президиуму УрО РАО координацию взаимодействия с губернаторами и руководителями региональных систем образования.

3. Создать при УрО РАО целевой фонд финансирования премии УрО РАО.

Председатель УрО РАО, действительный член РАО
Ученый секретарь

Г. М. Романцев
Н. О. Вербицкая

**МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ УРАЛО-СИБИРСКИЙ СЕМИНАР
«ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»**

Академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского госуниверситета, Тюменский научный центр УрО РАО **10–11 ноября 2006 года** проводят очередной межрегиональный Урало-Сибирский семинар

**«ПРАКТИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ»**

для аспирантов, докторантов, соискателей и научных руководителей.

Тема семинара – **«Инструментарий педагогического исследования»**

Семинар представляет собой серию лекций, групповых и индивидуальных консультаций, которые проведут: акад. РАО В. И. Загвязинский, чл.-корр. РАО Э. Ф. Зеер, д-р психол. наук А. Ф. Закирова, д-р пед. наук, проф. Н. А. Алексеев.

В первый день семинара будут рассмотрены следующие проблемы:

- развитие педагогической науки в условиях современной образовательной ситуации;
- общая характеристика методов и методик научно-педагогического исследования;
- особенности методов исследования в профессиональной педагогике;
- герменевтико-интерпретационные методы в научно-педагогическом исследовании;
- психологический инструментарий педагогического исследования.

Во второй день участники семинара смогут получить консультации:

- по практическим вопросам проектирования, организации, проведения и защиты диссертационного исследования (акад. РАО В. И. Загвязинский, канд. пед. наук, доц. Т. А. Строкова);

- по вопросам информатизации образования (д-р пед. наук И. Г. Захарова);
- по специфике исследования проблем девиантного поведения (д-р пед. наук О. А. Селиванова);
- по исследованию художественно-эстетических основ педагогической деятельности (к. п. н., доц. О. С. Булатова);
- по исследованию педагогического потенциала физкультурно-оздоровительной среды (канд. пед. наук, доц. И. В. Манжелей).
- по педагогическим проблемам здоровьесбережения (канд. мед. наук Н. Н. Малярчук)

Начало работы семинара – 10 ноября в 10:00 в Белом зале административного корпуса ТюмГУ, регистрация участников с 9:00.

Участники семинара смогут приобрести новые научные издания академической кафедры и ТюмНЦ УрО РАО.

Заявки на участие просим направлять по адресу:

Тюмень, ул. Республики, 9, ТюмГУ, каб. 220, академическая кафедра.

Тел/факс. (3452) 46-80-93, e-mail: rao@utmn.ru

КОНФЕРЕНЦИИ

Федеральная служба по труду и занятости совместно с Федеральным агентством по образованию ведет работу по подготовке и проведению **ТРЕТЬЕЙ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦИИ «СПРОС И ПРЕДЛОЖЕНИЕ НА РЫНКЕ ТРУДА И РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РЕГИОНАХ РОССИИ».**

В качестве организаторов Конференции совместно с Федеральной службой по труду и занятости и Федеральным агентством по образованию также выступают:

- Управление федеральной службы занятости населения по Республике Карелия;

- Петрозаводский государственный университет.

Основная тематика конференции посвящена проблемам реформы и совершенствования рынка труда и рынка образовательных услуг в регионах России. Первая и Вторая Интернет-конференции прошли успешно и выявили большой интерес в обществе к этой тематике. Организационная работа по подготовке и проведению конференции будет проведена Центром бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета и Управлением федеральной государственной службы занятости населения по Республике Карелия с привлечением ведущих ученых и практиков из федерального центра и других регионов России.

Тематические секции:

- Экономическая активность населения, занятость и безработица.

- Мониторинг, анализ, развитие и прогнозирование потребностей региональных рынков труда. Формирование информационных ресурсов и баз данных.

- Система профессионального образования и развитие рынка образовательных услуг. Подготовка и переподготовка кадров. Профорентация выпускников школ.

- Трудовая миграция и рынки труда.

- Социальное партнерство: работодатель – государственная служба занятости – система кадрового обеспечения.

Интернет – конференция состоится **25–26 октября 2006 г.** на портале по адресу <http://labourmarket.ru>

В это время каждый желающий сможет ознакомиться с электронными версиями докладов конференции, высказать свое мнение, дать свои предложения в электронном виде.

Конференция проводится на основе дистанционного участия.

К **25 октября 2006 г.** планируется издать сборник трудов конференции.

Приглашаю Вас принять участие в Интернет-конференции и переслать информацию о ней во все заинтересованные организации в Вашем регионе.

АВТОРЫ НОМЕРА

Барабаш Ольга Алексеевна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теоретических и медико-биологических основ физической культуры Дальневосточного государственного университета, Владивосток.

Барышникова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

Василенко Наталья Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социального менеджмента Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Отрадное (Ленинградская область).

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, ученый секретарь Уральского отделения Российской академии образования, Екатеринбург.

Воронова Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, докторант кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь.

Гапонцев Виталий Леонидович – кандидат технических наук, доцент кафедры физики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гапонцева Марина Германовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, проректор по науке и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Жолован Степан Васильевич – кандидат педагогических наук, заместитель комитета по образованию правительства Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург.

Зеер Эвальд Фридрихович – доктор психологических наук, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Клепцова Елена Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ управления школой Вятского государственного гуманитарного университета, Киров.

Колобков Игорь Александрович – кандидат технических наук, директор института развития ремесленничества Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Корчак Татьяна Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики профессионального образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

Котова Дарья Ивановна – аспирант Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Вайнштейн Михаил Львович – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики профессионального образования Института развития регионального образования Свердловской области, Екатеринбург.

Лаврова Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой немецкого языка Нижнетагильской социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

Ломаева Марина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий дошкольного и начального образования, директор института психолого-педагогического образования Нижнетагильской социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

Макарова Марина Николаевна – кандидат философских наук, декан факультета социологии и философии Удмуртского государственного университета, Ижевск.

Маликов Лев Витальевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Оренбургского государственного педагогического университета, Оренбург.

Попова Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной педагогической психологии Шадринского государственного педагогического института, Шадринск.

Романцев Геннадий Михайлович – доктор педагогических наук, действительный член Российской академии образования, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Усталов Вениамин Анатольевич – психолог Профессионального лицея № 1 г. Перми, Пермь.

ПОДПИСКА – 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. ». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:

в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;

в Нижнем Тагиле – 41-14-48;

в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;

в Перми – 60-22-95;

в Омске – 31-06-92.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: <http://oin.urogoao.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-51, e-mail: editor@urogoao.ru.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным требованиям: объем текста – не более 12 страниц; формат – *MS Word*; гарнитура – *Times New Roman*; размер кегля – 14; интервал – 1,5.

6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

Отдельными файлами прилагаются:

Рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

Диаграммы из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: editor@urora.ru

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-51.

<http://oin.urora.ru>

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 376-23-51.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Известия Уральского отделения
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-51; e-mail: editor@urora.ru; <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 31.08.2006 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 291.
Отпечатано на ризографе ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет».
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная