

ISSN 1993-4750

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

8 (747)
2016

Ministry of Education and Science of the Russian Federation
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Moscow State Linguistic University”

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 8 (747)

PEDAGOGICAL STUDIES

**CONTINUING EDUCATION:
METHODOLOGY, HISTORY, THEORY, PRACTICE**

Moscow
FSBEI HE MSLU
2016

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК

Московского государственного лингвистического университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 8 (747)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2016

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор серии «Педагогические науки»
доктор педагогических наук, профессор М. А. Лямзин

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

А. А. Гаджиев (Азербайджан)	Медведева Т. В.
Н. П. Баранова (Белоруссия)	Моисеенко Л. В.
З. К. Бурнацева	Мусаев А. И. (Кыргызстан)
К. В. Голубина	Ноздрин Л. А.
Г. Б. Воронина	Потапова Р. К.
Г. Р. Гаспарян (Армения)	Прохоров Ю. Е.
И. А. Гусейнова	Радченко О. А.
Н. А. Дудик	Русецкая М. Н.
М. С. Имомов (Таджикистан)	Семенова Т. И.
К. М. Ирисханова	Сорокина Т. С.
О. К. Ирисханова	Сухарев Ю. А.
А. Я. Касюк	Тарасова А. Н.
И. А. Краева	Титкова О. И.
Г. Ф. Красноженова	Убин И. И.
С. С. Кунанбаева (Казахстан)	Ли-Янке Х. (Швейцария)
Ф. Г. Лодейро (Испания)	Ченки А. Д. (Нидерланды)
Лю Лиминь (КНР)	Шулепов Н. А.
Д. С. Маркес (Испания)	Форстнер М. (Германия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

д-р пед. наук, проф. М. А. Лямзин (ответственный редактор);
д-р психол. наук, проф. Т. И. Пашукова (зам. ответственного редактора);
канд. психол. наук, доц. Т. В. Барлас;
д-р пед. наук, проф. С. И. Денисенко;
д-р психол. наук, проф. А. И. Подольский;
канд. пед. наук, доц. А. А. Савин (ответственный секретарь)

Издание входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. Эл № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абдуллаева М. М.</i> Субъективные критерии оценивания аттестационной работы в образовательной среде	9
<i>Бишко Е. П.</i> Психологическое сопровождение спортсменов как фактор повышения эффективности их соревновательной деятельности	22
<i>Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.</i> Влияние сформированности субъективного образа трудовой ситуации на переживание психологического стресса (на примере студентов медицинских специальностей)	35
<i>Гришина Е. А.</i> Применение методики наблюдения за действием Р. Бейлза для анализа текста психологической консультации	45
<i>Гуд М. Б.</i> Анализ практики формирования правового сознания у условно осужденных подростков	55
<i>Денисенко С. И.</i> Некоторые тенденции изменения имиджа преподавателя вуза в современных условиях	64
<i>Кошелева Ю.П.</i> Проектная деятельность как условие развития педагогической деятельности в вузе	73
<i>Кравцов А. А.</i> Особенности профессионально-педагогического целеполагания при преподавании студентам дисциплины «Конкурентная разведка»	85
<i>Лямзин М. А.</i> История образования как ресурс обеспечения качества преподавания в высшей школе	93

Савин А. А.

Особенности проектирования содержания
образования в условиях компетентностного подхода102

Троицкая Е. А.

Взаимосвязь эмпатии и рефлексии
у учащихся подросткового и юношеского возраста..... 116

CONTENTS

Abdullaeva M. M.

Subjective Estimation Criteria of Certification
Work in Educational Environment.....9

Bishko E. P.

Psychological Support of Sportsmen
as a Factor of Improving the Effectiveness
of their Competitive Activities22

*Velichkovskaya S. B.,
Grebennikova T. O.*

The Impact of Subjective Work Image Formedness
on the Experience of Psychological Stress
(Exemplified by Medical Students).....35

Grishina E. A.

R. Bales' Interaction Process Analysis Application
for the Analysis of a Psychological Counselling Session Text.....45

Gud M. B.

The Analysis of Practice of Formation of Legal
Consciousness the Probation and Parole Adolescents.....55

Denisenko S. I.

Some Trends of Image Lecturer in Modern Conditions.....64

Kosheleva Yu. P.

Project Activities as a Clause of Pedagogical
Activities' Improvement in Higher School.....73

Kravtsov A. A.

Peculiarities of Professional Pedagogical Purpose-Making
in Teaching Students the «Competitive Intelligence» Discipline85

Lyamzin M. A.

History of Education as a Resource of Providing Teaching Quality
in High School.....93

<i>Savin A. A.</i>	
Design Features of Content of Education in the Competence Approach	102
<i>Troitskaya E. A.</i>	
Correlation Between Empathy and Reflection in Adolescent Pupils	116

УДК 159. 9.072

М. М. Абдуллаева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: mehirban@rambler.ru

СУБЪЕКТИВНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ АТТЕСТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена рассмотрению одного из вариантов взаимодействия субъектов коммуникации в образовательной среде – преподавателей и студентов, сотрудничающих в процессе подготовки аттестационной работы, включающей в себя создание текста, удовлетворяющего определенным требованиям, и публичную презентацию основных результатов.

Ключевые слова: семантический дифференциал; текст; аттестационная работа; критерии оценки; преподаватель; студент; публичная презентация.

Abdullaeva M. M.

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: mehirban@rambler.ru

SUBJECTIVE ESTIMATION CRITERIA OF CERTIFICATION WORK IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The study is devoted to the interaction between teachers and students during the preparation of the certification work, including the creation of the text that corresponds certain requirements, and public presentation of the main results.

Key words: semantic differential; text; certification work; estimation criteria; teacher; student; public presentation.

Реформирование системы образования в нашей стране, инициированное необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов мирового уровня, привело к сочетанию традиционного и инновационного подходов в обучении, введению новых образовательных стандартов, использованию высокотехнологичных средств и, как следствие, к новому качеству взаимодействия субъектов, характеризующегося открытостью и диалогичностью. Современная образовательная среда ужесточает требования ко всем участникам процессов познания и активности, что приводит к необходимости разработки психологических программ поддержки взаимодействующих в этой сложной среде субъектов. В своей работе мы обратились к одному из аспектов такого взаимодействия в системе профессионального

образования, происходящего на этапе подготовки студентами выпускных аттестационных работ.

Выпускная аттестационная работа – это заключительная часть обучения в вузе, необходимая для получения диплома о высшем образовании, открывающая возможности достойного трудоустройства. «Дипломная работа – это профессиональная проверка» [6, с. 11], потому что за каждой из них – взаимодействие с руководителем на протяжении длительного времени, предполагающее не только умение сотрудничать, творить, но и навыки «управления» временем и имеющимися ресурсами; общение с рецензентами, ответы на их вопросы; подготовка к публичному выступлению и представление аттестационной комиссии результатов своего труда; умение защищать собственный текст, отстаивать свою исследовательскую позицию, не теряя самокритичности, соблюдая принятые нормы и этические принципы профессионального общения [5]. И еще, выпускная работа – не просто оформленный по принятым правилам текст определенного объема, это наглядная демонстрация «степени готовности» молодого специалиста работать самостоятельно. «Самостоятельная работа, прежде всего, завершает задачи всех других видов учебной работы. Никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием человека» [2, с. 12]. При организации самостоятельной деятельности необходимо учитывать ряд факторов: учебный план, бюджет времени, конкретные формы и виды, сроки представления выполняемых работ. Она не будет эффективной, если студент не видит необходимости, не осознает значимости, не испытывает к ней интереса. Отсюда еще одна проблема организации индивидуальной работы – ее мотивационное обеспечение. Высокий уровень мотивации может быть обеспечен двумя способами: через механизмы внешнего воздействия преподавателя или образовательной среды в целом на студента или через внутренние механизмы, связанные с образом Я, с ценностями и убеждениями, с сознательностью. Таким образом, проблема создания и презентации аттестационной работы видится нам в более широком контексте как проблема подготовки востребованного специалиста, к важному умению которого независимо от его профессиональной принадлежности относится умение ясно выражать мысли как устно, так и письменно, правильно понимать собеседника или оппонента, грамотно представлять результаты своей работы. Известный специалист в области профессиональной

коммуникации Э. Мерманн неслучайно во введении к своей книге, описывая реалии современной жизни, пишет: «Химикам и биологам приходится сотрудничать с экономистами. Физики и лирики вместе ищут способы решения общих проблем» [3, с. 13]. Следовательно, специалист, владеющий профессиональной семантикой, должен понимать важность создания общих значений в коммуникациях с представителями других отраслей.

В своей работе мы обратились к одному из частных вариантов коммуникации, в котором «проявляется» умение грамотно и продуктивно взаимодействовать, – это подготовка и защита аттестационной работы, являющаяся результатом совместного труда студента и его научного руководителя. Важными факторами успешности такого взаимодействия, на наш взгляд, является адекватная оценка самой ситуации аттестации, а также единство критериев оценивания итогового продукта как исполнителями, так и членами экспертного совета. На качество аттестационной работы существенным образом влияет то, насколько верно у студента сформировано представление об основных требованиях, которые предъявляются к ее содержанию и оформлению.

Цель нашей работы состояла в проведении сравнительного анализа субъективных критериев оценивания аттестационных работ студентов и преподавателей¹. Поскольку в вузе носителями значительного опыта по созданию, оцениванию аттестационных работ являются именно преподаватели, в данной работе их мнение представляется эталонным, с которым осуществляется сравнение представлений студентов. «Совершенно очевидно, что, только ориентируясь на высокие образцы профессиональной жизни специалиста, реконструируя стоящую за ними деятельность, мы можем разумно и критично оценивать конкретные результаты профессионального обучения...» [4, с. 9].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что, несмотря на существование множества методических пособий, содержащих рекомендации по выполнению аттестационных работ, различных советов на страницах интернет-ресурсов², определенный процент студентов

¹ Исследование начато совместно с Е. А. Мищенко – выпускницей 2013 г. факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова.

² Например, <http://www.msses.ru/> – сайт Московской высшей школы социальных и экономических наук, на котором можно найти книгу известного итальянского семиолога У. Эко «Как написать дипломную работу» (2007) [6].

из года в год сталкиваются с трудностями на разных этапах осуществления этой деятельности. Выявление и рефлексия существующих проблем в данной области может иметь положительное влияние как на повышение качества самих аттестационных работ, так и на уровень профессиональной компетентности студентов. Одним из средств повышения качества работ является создание «совмещенных» систем оценок создателя (автора) работы и экспертов, обеспечивающих их взаимодействие на одной «описывающей» основе. В силу того, что оценка дипломной работы может производиться не только по объективным критериям (объему, оформлению, наличию требуемых разделов, количеству используемых источников литературы и др.), предметом нашего исследования стали субъективные критерии оценки качества выполнения аттестационных работ у студентов и преподавателей.

В структуру оценки входит объект, критерий и результат. *Объектом* могут быть как физические предметы, так и явления, люди, характеристики самого субъекта, осуществляющего оценку. Н. А. Батурич выделяет на этом основании три рода оценок, связанных с отражением объект–объектных, субъект–объектных и субъект–субъектных отношений [1]. Представление об *объективных критериях* студент может получить из методических разработок с указаниями по написанию, оформлению и защите аттестационных работ¹. Как показал их анализ, они в основном включают в себя характеристики отдельных этапов работы: ознакомление с основными требованиями, предъявляемыми к выпускной работе; выбор темы и назначение научного руководителя; примеры составления плана работы; подбор библиографических источников; написание работы и ее оформление. Однако в методических указаниях обычно не отражаются такие параметры оценки, как развитие конструктивных взаимоотношений в диаде «руководитель–студент», советы по оптимальному распределению времени для выполнения определенных задач на разных этапах работы, а также недооценивается описание важности публичного представления работы на защите. Безусловно, формальные требования к работе играют существенную роль, но, как показывает практика, некоторые критерии оценивания могут объединяться в группы, сочетаться, дополнять друг друга и рассматриваться как более или менее

¹Запрос «методические рекомендации по написанию дипломной работы» в поисковой системе Google дает порядка 137 тыс. ссылок.

значимые, что обуславливает субъективность их применения. Для некоторых экспертов соответствие формальным требованиям является необходимым и достаточным условием для выставления высокой оценки, для других – на такую оценку могут претендовать только те, кто представил смелый, оригинальный, инновационный проект.

Выделение в «обобщенной» оценке аттестационной работы «доли» ее автора, устно представляющего ее содержание с опорой на презентацию, обусловлено большой вероятностью влияния его обаятельности, находчивости, остроумности, умения производить впечатление на аудиторию и т. п., что усиливает субъективность экспертов. Поскольку неотъемлемой частью оценки является публичное представление результатов работы, необходимость уточнения существующих критериев возрастает.

Мы выдвинули предположение, что *субъективные критерии* оценивания аттестационных работ будут различаться у студентов и преподавателей, а также у студентов разных курсов. Учитывая, что в общей оценке, выставляемой студенту по итогам защиты своей работы, отражаются два аспекта (оценка текста и оценка публичного выступления), были разработаны два набора шкал семантического дифференциала (СД), предназначенных для описания этих двух составляющих – «автора, успешно представившего свою работу» (табл. 1) и «текста, заслуживающего высокой оценки» (табл. 2).

Таблица 1

СД для оценки автора, успешно представившего свою работу

1	Слабый	3	2	1	0	1	2	3	Сильный
2	Активный	3	2	1	0	1	2	3	Пассивный
3	Уверенный	3	2	1	0	1	2	3	Сомневающийся
4	Тревожный	3	2	1	0	1	2	3	Спокойный
5	Умный	3	2	1	0	1	2	3	Глупый
6	Веселый	3	2	1	0	1	2	3	Грустный
7	Многословный	3	2	1	0	1	2	3	Лаконичный
8	Обаятельный	3	2	1	0	1	2	3	Отталкивающий
9	Миролюбивый	3	2	1	0	1	2	3	Воинственный
10	Вялый	3	2	1	0	1	2	3	Энергичный

Таблица 2

СД для оценки текста, заслуживающего высокой оценки

1	Многозначный	3	2	1	0	1	2	3	Однозначный
2	Большой	3	2	1	0	1	2	3	Маленький
3	Подробный	3	2	1	0	1	2	3	Лаконичный
4	Простой	3	2	1	0	1	2	3	Сложный
5	Смелый	3	2	1	0	1	2	3	Осторожный
6	Структурированный	3	2	1	0	1	2	3	Хаотичный
7	Новаторский	3	2	1	0	1	2	3	Консервативный
8	Экспрессивный	3	2	1	0	1	2	3	Нейтральный
9	Глубокий	3	2	1	0	1	2	3	Поверхностный
10	Интересный	3	2	1	0	1	2	3	Скучный

Выборку составили 90 студентов старших курсов и 20 преподавателей психологического факультета, имеющих опыт руководства научными работами студентов. Им было предложено ответить на вопросы авторской анкеты, разработанной на основе личных бесед с преподавателями, а также анализа студенческих интернет-форумов, посвященных проблемам, возникающим в тандеме «руководитель–студент» в ходе написания курсовых и дипломных работ.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что представления студентов о критериях качества текста работы разрознены и не совпадают с системой оценок преподавателей (табл. 3). Поиск и обсуждение причин такого положения – это отдельная серьезная исследовательская задача.

Таблица 3

Отражение представлений преподавателей о требованиях, предъявляемых к аттестационной работе, в ответах студентов

Выделенные преподавателями критерии оценивания аттестационной работы	Процент студентов, в ответах которых нашел отражение данный критерий
Хорошая теоретическая проработка	30 %
Структурированность материала	25 %
Культура оформления	20 %
Логичность исследования	22 %
Новизна	13 %
Интересная работа	13 %
Практическая значимость	9 %

Окончание табл.

Выделенные преподавателями критерии оценивания аттестационной работы	Процент студентов, в ответах которых нашел отражение данный критерий
Лаконичность	7 %
Четкое обоснование целей и гипотез	7 %
Работа должна «цеплять» (содержать что-то необычное)	7 %
Корректное использование статистики	4 %
Самостоятельность	–
«Единая смысловая линия» работы	–

Такие требования, как хорошая теоретическая проработка, структурированность материала, культура оформления представлены лишь у трети студентов, принявших участие в исследовании. Кроме того, наиболее часто возникающие проблемы касаются вопросов временного планирования сбора материала и написания текста. Оказалось, что преобладающее число студентов склонно откладывать выполнение работы до крайних сроков, причем эта тенденция усиливается от III к V курсу.

Анализ анкет показал, что основные трудности, переживаемые студентами на этапе написания научных работ, связаны с отсутствием представлений о формальных требованиях, предъявляемых к работам, со сложностью организации времени и взаимодействия с научным руководителем, с подготовкой к процедуре защиты, включающей составление текста доклада и презентации, само выступление, необходимость отвечать на вопросы комиссии.

В ответах преподавателей на вопрос: «Какие самые частые ошибки допускают студенты при защите?» был обозначен ряд проблем, касающихся: *содержания доклада* (неструктурированный текст, отсутствие логики изложения, результаты рассматриваются в узком контексте); *устного выступления* (чтение по бумажке, отсутствие согласованности доклада и презентации, отсутствие ориентации на аудиторию, плохое владение материалом, несоблюдение временного регламента, многословие, излишняя подробность, затягивание времени, невнятные ответы на вопросы, недостаточная готовность отстаивать свою позицию, пассивность в научной дискуссии), *особенностей самого студента* (например, невнятная речь, неуверенность, агрессивность, излишняя самоуверенность и т. п.).

Факторизация матрицы оценок качественного текста, полученной на выборке студентов, позволила выделить четыре основных фактора: содержательную емкость текста, ясность основной идеи, объем, авторский индивидуальный стиль, которые в совокупности объясняют 67,8% общей дисперсии (табл. 4).

Первый фактор, условно названный нами «Содержательность, емкость текста», составили шкалы, описывающие заслуживающий высокой оценки текст, как структурированный, интересный, новаторский и однозначный. Интересно, что, по мнению студентов, если текст является консервативным, то он неинтересен, а многозначный – неструктурирован.

Согласно содержанию второго фактора, получившего название «Наполненность идеями», текст может быть смелым, глубоким, многозначным или осторожным, поверхностным, однозначным. Обратим внимание на то, что шкала «многозначный–однозначный» распределилась по двум факторам, при этом разные «склейки» шкал позволяют трактовать ее диаметрально противоположным образом. В первом факторе речь идет о многозначности, скорее, как о «размытости смысла», неструктурированности текста, возможно, его эклектичности, во втором – подчеркивается смысловая глубина содержания, которая сочетается неформальным отношением к работе, авторской позицией.

Таблица 4

Результаты факторного анализа оценок
«текста, заслуживающего высокой оценки» по шкалам СД (n = 90)

1-й фактор (24 % описываемой дисперсии)	2-й фактор (20,1 % описываемой дисперсии)	3-й фактор (13,3 % описываемой дисперсии)	4-й фактор (10,4 % описываемой дисперсии)
Структурированный (0,824) Интересный (0,596) Многозначный (-0,654) Новаторский (0, 523)	Смелый (0,762) Глубокий (0,757) Многозначный (0,529)	Большой (0,866) Подробный (0,826)	Простой (0,707) Экспрессивный (0,668) Новаторский (0, 524)
Условное обозначение факторов			
Содержательность, емкость текста	Наполненность идеями	Объемность текста	Авторский подход, отражение индивидуальности

Третий фактор, названный «Объемность», показывает, что студенты считают текст либо большим и подробным, либо маленьким и лаконичным.

Четвертый фактор, получивший условное название «Авторский подход, отражение индивидуальности», включает в себя три шкалы. Респонденты считают, что текст может быть либо простым, экспрессивным, новаторским, либо сложным, нейтральным, консервативным. Интересно, что шкала «новаторский–консервативный» так же, как и «многозначный–однозначный», распределилась между двумя факторами, но ее смысловая нагрузка, на наш взгляд, принципиально не меняется. Студенты понимают, что новизна работы связана с интересностью (1-й фактор) и экспрессивностью (4-й фактор), при этом текст должен быть простым и однозначным, понятным, несмотря на новаторство автора.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что студенты выделяют четыре основных «измерения» хорошего текста: его содержание, основную идею, объем и индивидуальный стиль, что в целом соответствует основным требованиям, предъявляемым к аттестационным работам.

В ходе факторного анализа оценок по шкалам СД, описывающего «автора, успешно представившего свою работу» было выявлено пять факторов, которые в совокупности объясняют 72,5 % общей дисперсии (табл. 5).

Таблица 5

Результаты факторного анализа оценок «автора, успешно представившего свою работу» по шкалам СД (n = 90)

1-й фактор (21,5 % описываемой дисперсии)	2-й фактор (17,1 % описываемой дисперсии)	3-й фактор (12,8 % описываемой дисперсии)	4-й фактор (11,1 % описываемой дисперсии)	5-й фактор (10 % описываемой дисперсии)
Обаятельный (0,813)	Вялый (0,740)	Активный (-0,866)	Умный (0,794)	Миролюбивый (0,960)
Многословный (0,758)	Тревожный (0,684)	Веселый (-0,572)	Слабый (-0,761)	
Веселый (0,589)	Уверенный (-0,730)			
Условное обозначение факторов				
Внешняя экспрессия	Отсутствие уверенности	Активность позиции	Интеллектуальность	Отношение к другим

Первый фактор, условно названный нами «Внешняя экспрессия», составили шкалы, описывающие автора, успешно представившего свою работу, как обаятельного, многословного, веселого; его антипод – как отталкивающего, лаконичного, грустного.

Второй фактор, «Отсутствие уверенности», описывает успешного, по мнению студентов, автора как энергичного, спокойного и уверенного.

Согласно содержанию третьего фактора, названного «Активность позиции», успешный автор – активный и веселый. При этом шкала «грустный–веселый» входит в два фактора, что свидетельствует о важности позитивного настроения студентов в ситуации защиты.

Четвертый фактор, получивший условное название «Интеллектуальность», включил в себя две шкалы. Респонденты считают, что если автор умный, то он – сильный.

Пятый фактор, «Отношение к другим», представлен одной шкалой, в которой отражается, на наш взгляд, понимание важности отношения с аудиторией. Таким образом, можно утверждать, что студенты, описывая успешно представившего свою работу автора, выделяя «интеллект» в качестве отдельного фактора, ориентируются, прежде всего, на «внешнюю» составляющую – обаятельность, веселость, уверенность, активность и миролюбивость.

Ввиду того, что размер выборки преподавателей не позволял использовать процедуру факторизации их оценок «текста» и «автора» по шкалам СД, нами был предпринят поиск значимых различий в оценках студентов и преподавателей по непараметрическому критерию Манна-Уитни.

Оценки преподавателей сравнивались с мнением студентов разных курсов. Оказалось, что описания «успешного автора» студентов младших курсов статистически не различаются с оценками преподавателей. Значимые различия (на уровне значимости $p < 0,05$) были получены при сравнении с оценками студентов пятого курса по шкалам «активный–пассивный», «тревожный–спокойный», «обаятельный–отталкивающий» (рис. 1).

Возможно студенты младших курсов находятся под более сильным влиянием требований образовательной среды, менее критичны, стараются соответствовать формальным критериям, тогда как выпускники лучше понимают степень своей ответственности за конечный

результат и допускают большую самостоятельность в работе, в частности, в выборе критериев, по которым оцениваются итоги работы.

При описании текста, заслуживающего высокой оценки, значимые различия с оценками преподавателей были выделены по шкалам «глубокий–поверхностный», «многозначный–однозначный», «смелый–осторожный», «интересный–скучный» (рис. 2).

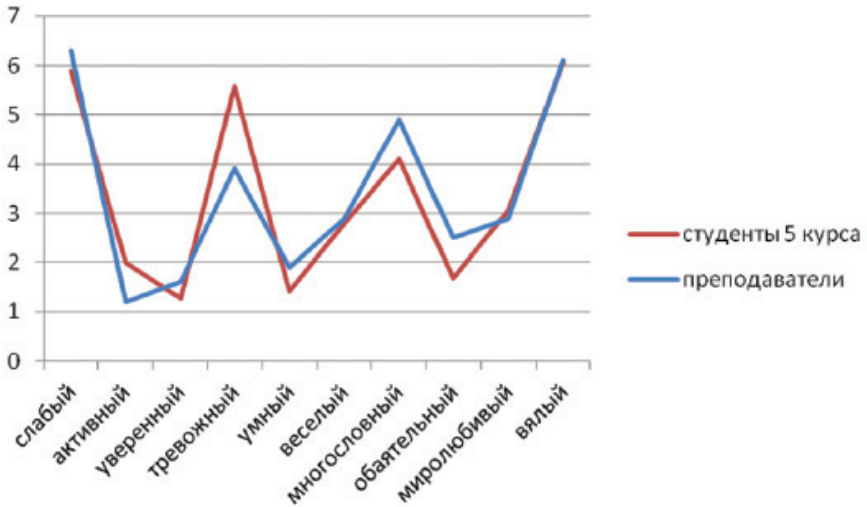


Рис. 1. Оценка автора, успешно защитившего работу

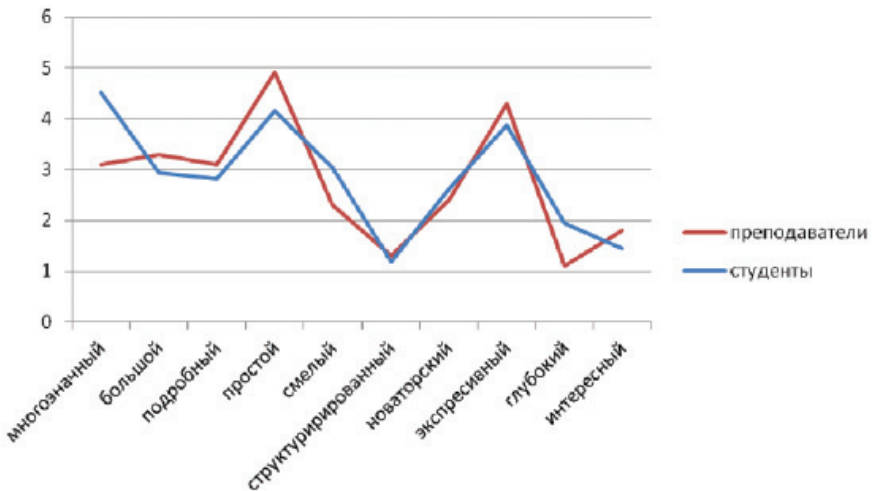


Рис. 2. Оценка текста, заслуживающего высокой оценки

Преподаватели описывают текст, заслуживающий высокой оценки, как более многозначный, сложный, смелый и глубокий, чем студенты (на уровне значимости $p < 0,05$). А при оценке успешного автора хотя бы видят его более активным, тревожным и менее обаятельным, чем студенты. Мы предполагали, что субъективные критерии оценок как «автора», так и «текста» будут различными у студентов разных курсов, но при этом ожидали роста согласованности этих оценок с экспертными оценками преподавателей в связи с приобретением студентами опыта по созданию и представлению работ при продвижении от младшего курса к старшему. Но полученные результаты опровергают наше предположение: студенты выпускного курса ориентируются на собственные критерии, что, возможно, нашло отражение в выделении в описании «текста» фактора «Авторский подход, отражение индивидуальности», являющегося предвестником самостоятельности специалиста.

Выводы. Основные проблемы студентов младших курсов связаны с организацией встреч с руководителем и плохим знанием формальных требований к защищаемому тексту, у студентов выпускного курса – с планированием времени для написания текста и подготовкой к защите. Следует обратить внимание студентов на важность практической отработки навыков публичного представления материала, умения отвечать на вопросы, профессионально взаимодействовать с аудиторией, что означает просто и ясно излагать идею своей работы, стимулировать слушателей, задавая более широкий контекст обсуждения темы, и использовать техники привлечения внимания.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что в описаниях *«автора, успешно представившего свою работу на защите»*, обнаружилось рассогласование оценок студентов и преподавателей. Студенты склонны переоценивать роль обаяния, тогда как преподавателям важно ощущать заинтересованность автора в теме работы, он должен быть более активным и менее спокойным, чем его оценивают студенты.

В описаниях требований, которым должен отвечать *«текст, заслуживающий высокой оценки»*, ответы студентов и преподавателей оказались скорее несогласованными, хотя полученные на студенческой выборке факторы достаточно полно отражают основные критерии – это содержательная емкость текста, ясность основной идеи,

объем, индивидуальный стиль автора. Гипотеза о том, что субъективные критерии оценки будут различаться у студентов разных курсов, подтвердилась. Отношение к тексту, к своей работе в целом, по мере продвижения к выпускному курсу становится менее формальным.

Таким образом, полученные данные могут лечь в основу разработки обучающего курса для студентов, только начинающих изучать основы создания аттестационных работ, который должен: (1) включать в себя развернутую информацию об основных требованиях, предъявляемых профессионалами, на примере разбора конкретных работ с привлечением внимания к типичным ошибкам, которые допускаются авторами; (2) содержать блок, посвященный проблемам управления временем – тайм-менеджменту, в котором будут отрабатываться навыки целеполагания, планирования, соблюдения сроков, соотнесения сложности решаемых задач с наличными физическими и психическими ресурсами; (3) быть направлен на тренировку навыков самопрезентации и подготовку к публичному выступлению с организацией обратной связи, на освоение техник саморегуляции функционального состояния и совладания с волнением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Батурин Н. А.* Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 81–89.
2. *Ковалевский И.* Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2000. – № 1. – С. 10–14.
3. *Мерманн Э.* Коммуникация и коммуникабельность / пер. с нем. – Харьков : Гуманитарный центр, 2007. – 296 с.
4. *Нечаев Н. Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М. : ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
5. *Шеламова Г. М.* Основы культуры профессионального общения. – М. : Академия, 2013. – 160 с.
6. *Эко У.* Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: учеб.-метод. пособие. – М. : Университет, 2007. – 240 с.

УДК 159.942.5

Е. П. Бишко

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: pele-05@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается опыт работы со спортсменами – членами сборной команды России по стендовой стрельбе. Анализируется влияние изменений специфики отношений, участником которых является спортсмен в период тренировочных сборов и соревнований. Статья ставит задачу дальнейшего исследования влияния окружения на развитие мотивационной сферы личности, в силу вовлеченности последней в систему значимых для нее отношений.

Ключевые слова: мотив; эмоция; деятельность; система отношений; стресс; малая группа; психологическое сопровождение.

Bishko E. P.

Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: pele-05@mail.ru

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SPORTSMEN AS A FACTOR OF IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF THEIR COMPETITIVE ACTIVITIES

The article describes the experience of working with athletes, members of the Russian national shooting team. The influence of changes in the specifics of the relationship is a party to an athlete during training sessions and competitions. This article puts the task of further study the influence of environment on the development of motivational sphere of personality, because of their involvement in meaningful for her relationship.

Key words: motif; emotion; activities; a system of relations; stress; a small group; psychological support.

Спорт высших достижений, как вид профессиональной деятельности, часто ставит атлетов перед необходимостью справляться с возникающими во время соревнования психологическими состояниями. Как показывает психологический анализ выступлений спортсменов сборной команды России по стендовой стрельбе, ни большое количество тренировок в предсоревновательный период, ни «декларируемая»

спортсменами установка «Я еду, чтобы победить» не обеспечивают в подавляющем большинстве случаев победы или хотя бы призового места в финале соревнования.

Стеновая стрельба – психологически интересный образец спортивной деятельности для выявления воздействия стрессогенных факторов на качество выполнения упражнения. Будучи динамическим видом спорта, стеновая стрельба заключается в том, что спортсмен с помощью выстрела из дробового ружья должен поразить мишень, летящую со скоростью до 120 км/час (мишень представляет собой керамическую тарелочку диаметром 11 см). Спортсмены стреляют по очереди в рамках квалификационных серий, состоящих в зависимости от вида упражнения либо из 25, либо 30 выстрелов. Далее следует финал, в котором участвуют шесть человек, поразивших наибольшее количество мишеней в рамках квалификации.

Деятельность спортсмена заключается в необходимости принять определенное положение тела на месте, с которого будет осуществлен выстрел, далее – в ожидании момента вылета мишени и оценке траектории ее движения, в подведении стволов ружья в оптимальную для поражения мишени зону и нажатии спускового крючка. До момента подачи сигнала о выпуске мишени стрелок не ограничен в возможности повторной изготовления, которую он осуществляет в индивидуальном темпе.

При анализе этого вида деятельности следует помнить, что стеновая стрельба не связана с выполнением действия на опережение соперника; требование находиться на стрелковой площадке в специальных наушниках и отдаление спортсмена от трибун для болельщиков значительно снижают такие отвлекающие факторы, как посторонние звуки или шум толпы, а регламент поведения спортсменов на площадке исключает личное взаимодействие с противником. В связи с этим, у специалистов, работающих со стрелками, часто возникает вопрос, что является причиной снижения результативности у профессионального спортсмена, например, мастера спорта международного класса, в ситуации соревнования.

В рамках частично структурированного интервью спортсмены часто объясняют свои промахи либо испытываемым ими «страхом промахнуться» и «проиграть соревнование», либо чрезмерным «волнением от того, что могу победить», либо «мыслями» о возможных,

связанных с результатами соревнования, последствиях для всей системы отношений, в которых находится спортсмен, например, с тренером, товарищами по команде, родными и т. д.

Получается, что, возникая в момент выполнения упражнения, эти мысли свидетельствуют об изменении мотива деятельности спортсмена. Вместо поражения мишени как основного мотива, появляются периферийные по отношению к стрельбе мотивы. Предмет деятельности в виде разбитой мишени утрачивает свою побудительную функцию, а деятельность стрельбы становится действием. Таким образом, мы можем говорить о смене мотива и, как результат, – смене деятельности спортсмена в процессе выполнения им упражнения во время соревнования.

Эмоция, обладая отражательно-оценочной функцией [9] и будучи переживанием, в котором проявляются действительные отношения субъекта, сложившиеся в ходе его развития [12], фиксирует значимость события для него. Выражаемая спортсменом специфика эмоционального переживания по поводу обстоятельств соревнования, для специалиста-психолога отражает те сущностные характеристики, которые, зачастую, являются недоступными для осознания самим спортсменом и представляют собой его мотивационные процессы [8].

Развитие мотивационной сферы личности берет свое начало в раннем детстве и продолжается в течение всей жизни человека. Практика диагностики и консультирования спортсменов выявила проблему периферийных по отношению к их ведущей деятельности смыслов и мотивов, которые сообщаются им ближайшим окружением и ситуативно меняют иерархию мотивов, осмысляясь ими в последующем в качестве «своих» именно в силу значимости отношений с теми людьми, которые когда-то настаивали на важности этих мотивов.

Актуальным остается до сих пор и обнаруживает себя, в частности, в работе со спортсменами одно из ведущих, по мнению некоторых авторов, положение теории А. Адлера о том, что «поведение человека происходит в социальном контексте и суть человеческой природы можно постичь только через понимание социальных отношений» [14, с. 166]. Согласно классику индивидуальной психологии, формирование «стиля жизни», под которым он понимает уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, равно как и характера, как устойчивого мотивационного комплекса, если опираться

на теорию В. Райха или ведущих психотерапевтических направлений (бодинамика или биосинтез), происходит в период детства и является относительно устойчивым, во многом определяющим судьбу человека [11; 13].

Опыт, получаемый ребенком в контексте общения с родителями и сиблингами, стратегии совладения со стрессогенными ситуациями, самооценка, формируемая, в частности, на основе оценочных суждений значимого окружения, продолжают «звучать» и в жизни зрелого человека, составляя основу его мотивационных процессов. Чаще всего высказывания спортсменов в ситуации сильного предстартового волнения отражают представления родителей, тренера, начальства, супруга или других членов команды относительно ценности его личности в связи с успешностью в данной деятельности.

Как показывает исследование мотивационной сферы стрелков, человек нередко связан в выборе способов своей профессиональной реализации приоритетами, которые транслировались ему «формирующими фигурами». Часто в рамках консультирования спортсмены не могут, не испытывая чувства сомнения, назвать потребность в завоевании медалей причиной выбора стендовой стрельбы в качестве своей профессии.

Бесспорно, современные знания и актуальный уровень развития различных психотерапевтических направлений позволяют решать подобные проблемы, что требует соответствующего запроса со стороны клиента.

Однако понимание описанных механизмов развития мотивации часто ставит психолога, осуществляющего психологическое сопровождение спортсмена, перед решением задачи: заниматься ли исследованием мотивационной сферы, разбирая, где в ней свои смыслы, а где чужие, либо пытаться построить работу с использованием иных форм воздействия на его эмоциональное состояние.

Некоторые авторы пишут о необходимости работать со спортсменами в ракурсе прояснения их мотивационной сферы для достижения ими наивысших результатов в соревнованиях [1; 5]. Действительно, практика индивидуального психологического консультирования, направленного на осознание стрелками мотивов своей профессиональной деятельности, давала очевидные результаты, что важно для нашего дальнейшего исследования. Однако эффективность указанного

взаимодействия между спортсменом и психологом достигается благодаря, во-первых, готовности атлета обсуждать указанную тематику и, во-вторых, возможности организовать цикл сессий для этой работы.

Учитывая многие ограничения, диктуемые спортом, как специфичным видом профессиональной деятельности, связанные, в частности, с частотой и длительностью выездов на тренировочные сборы и соревнования, нами было принято решение расширить круг способов работы со спортсменами с целью изменения эмоциональной окрашенности их представлений о событии соревнования. Работа психолога в таком случае проходит не только в рамках индивидуального консультирования атлетов, но и направлена на воздействие на сборную команду РФ как систему отношений, которая так же значима для каждого входящего в нее спортсмена, как и другие, участником которых он является.

Согласно классическим представлениям, «общество не состоит из индивидов, а выражает сумму тех связей и отношений, в которых эти индивиды находятся друг к другу» [7, с. 134]. Сущность человека, таким образом, представляет собой совокупность всех общественных отношений. Основываясь на этом, было принято решение в обстоятельствах, когда есть возможность учесть интересы наибольшего количества членов сборной, работать со всей командой в целом путем создания в ней таких отношений, которые бы оценивались спортсменами достаточно комфортными и исключаящими в этом смысле дополнительный стрессирующий фактор.

Практика работы со спортсменами показывает, что исследование глубинных переживаний человека с целью обнаружения его мотивов в происходящем не всегда является необходимым. Чтобы помочь ему быть эффективным в выбранном виде деятельности, часто бывает более значимым поменять способ взаимодействия между субъектами-участниками одного и того же процесса.

Любой спортсмен во время тренировочных сборов и международных соревнований постоянно воспринимает информационный контекст происходящих событий. Учитывая продолжительность и частоту указанных мероприятий, важное значение имеет то, через какие формулировки сообщается эта информация, какова специфика отношений внутри команды и между ее ключевыми фигурами. Важным является не только то, что непосредственно произносится и как строится

вербальная коммуникация. Определяющим, в ряде случаев, является то, что не высказывается напрямую адресату, но каким-то образом все же сообщается. Очевидно, что «коммуникация может происходить <...> посредством всего нашего невербального поведения, включающего взгляды, выражение лица, позы, межличностную дистанцию, интонацию голоса <...> исключить коммуникацию невозможно», ибо «всякое поведение в присутствии другого человека уже есть коммуникация» [4, с. 53].

Изучение специфики отношений внутри команды, распределения в ней ролей и форм обмена информацией внутри нее, видов конфликтов и способов их решения, на определенном этапе работы со спортсменами привело к построению нами гипотезы эксперимента по организации для них нового опыта сотрудничества. Предполагалось, что устоявшаяся система коммуникаций между членами команды, своеобразность взаимоотношений являются для них дополнительным по отношению к самому событию соревнования фактором стресса.

Эксперимент был направлен на изменение характера взаимодействия членов команды с целью создания условий для возникновения таких отношений между ее участниками, которые могли бы способствовать повышению успешности в основной профессиональной деятельности спортсменов – стрельбе.

При организации указанного эксперимента базовой была идея о том, что вне зависимости от вида спорта, любая команда является разновидностью «малой» социальной группы [3], под которой в литературе понимается «немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в личном общении, что является основой для возникновения отношений, групповых норм и групповых процессов» [2, с. 183].

Основываясь на стратометрической концепции групповой активности А. В. Петровского [10], в рамках поставленной для данного эксперимента цели работа была сфокусирована на первом уровне групповой организации, а именно – мотивационной страте. Данный уровень, по мнению ученого, содержит отношения участников группы к целям, задачам и ценностям их совместной деятельности.

Учитывая, что малая группа характеризуется определенной групповой динамикой и связанным с этим принятием групповых решений и установлением норм, спортсменам было предложено разработать Этический Кодекс сборной команды РФ именно в связи

с необходимостью решения силами самих атлетов назревших в команде проблем. В частности, это касалось неэффективных форм взаимоотношений членов команды, отражавшихся на состоянии стрелков.

На первоначальном этапе спортсмены были разделены на две группы в соответствии с мужским и женским составами. Далее с каждой из них была проведена беседа, во время которой выяснялось мнение атлетов о важности создания такого документа, целях, которым он будет служить, порядке его соблюдения. Затем внутри первичных групп спортсмены разделились на более малочисленные (от трех до пяти человек в соответствии с дисциплинами, в которых они выступают). Каждая указанная группа формулировала по три «правила», необходимых, по их мнению, для соблюдения внутри команды. После этого была снова организована общая встреча. «Парламентер» от каждой группы зачитывал правила, которые получали окончательное оформление уже в рамках общей дискуссии.

Надо отметить, что групповое обсуждение проходило с соблюдением всеми участниками двух обязательных требований:

- использование Я-высказываний, заключавшееся в необходимости выражать свое мнение от первого лица. Это позволяло избежать возможных оценочных суждений и высказываний, которые могли косвенно или напрямую задевать участников;

- правило конфиденциальности, предполагавшее, что все происходившее в рамках проводимого собрания должно было остаться между участниками и не обсуждаться за пределами конференц-зала.

Итогом указанного эксперимента и проделанной в рамках него работы стал сформулированный свод из двадцати норм, необходимых для соблюдения внутри команды. Интересно отметить, что помимо блока, относящегося к вопросу правил и порядка обращения с оружием и поведения на площадке, отдельно спортсменами был выделен пункт, касающийся организации взаимодействия друг с другом, тренерами и другими специалистами. Это нашло свое отражение, например, в следующих нормах разработанного Кодекса:

- «Открыто высказывать свои предложения относительно улучшения положения дел в команде и для команды, стремясь совместно со всеми специалистами (тренерами, медицинским персоналом, психологами) найти оптимальный выход из не устраивающих обстоятельств»;

- «Высказывать свое субъективное мнение после выражения запроса на него со стороны адресата»;
- «Сообщать свои мысли через Я-высказывания («Я считаю, что...»), «Мне кажется, что...», «Мое мнение, что...») с пониманием того, что адресат, выслушав и приняв их, имеет право их не разделять»;
- «Уважать личные границы каждого члена команды независимо от возраста, статуса и регалий, избегая оценочных суждений и бестактного поведения».

Таким образом, результатом совместной работы спортсменов стала определенная регламентация межличностных отношений, касающихся их совместной деятельности. Этот уровень внутригрупповой активности, как показывает исследование, является крайне важным с точки зрения его корреляции с повышением результативности в профессиональной деятельности участников группы.

Важно также отметить, что в итоге этого эксперимента спортсмены высоко оценили возможность открытого предъявления своего мнения, конструктивного обсуждения волнующих вопросов относительно общения внутри команды на сборах и соревнованиях. Все спортсмены поддержали идею необходимости создания такого документа, даже имея опасения, будет ли он соблюдаться после его принятия и, тем более, при ротациях в команде.

Важно подчеркнуть, что целью проведения указанного эксперимента для спортсменов было в большей степени создание для них нового способа взаимодействия путем открытых и искренних коммуникаций, которые исключали попытки манипуляций или давления. В этом смысле, итоговый документ стал символом возможности конструктивной формы сотрудничества даже на болезненные темы. Этот опыт был эксплицирован многими стрелками в форматы общения «спортсмен-тренер» и «спортсмен-спортсмен».

На этапе, когда атлетам был предложен этот эксперимент, команда, как малая группа, переживала кризисное состояние. Изменения в системе отбора в рамках преолимпийского цикла, вероятность ротаций в команде, неопределенность графика участия в международных стартах привели к общему для всего коллектива ощущению тревоги. Привычный на том этапе обмен информацией через неоднозначные высказывания, манипуляции и «перекидывание»

ответственности за принимаемые решения от одного руководящего лица другому порождал в команде общее для ее членов ощущение недоверия и настороженности. Все спортсмены отмечали невозможность сконцентрироваться на стрельбе. Большинство стрелков было озабочено возможностью участия в предстоящем соревновательном сезоне, связанном с завоеванием лицензий на Олимпиаду 2016 г.

Объединение спортсменов вокруг общего дела по разработке нормативного документа позволило снизить уровень тревоги в команде, изменить настроение атлетов. Таким образом, результат эксперимента способствовал снижению осознаваемых каждым спортсменом напряжения и тревоги.

Помимо этого, многие отметили, что увидели своих коллег с новой стороны и были приятно удивлены открытыми в них чертами. Бесспорно, являясь зрелыми людьми (возраст спортсменов основного состава составляет 20–50 лет), все они осознавали неминуемость возвращения к привычным стилям поведения. Однако, наличие соглашения, в создании которого они приняли личное участие, и вытекающая из него необходимость соблюдать установленные ими же самими правила поведения и коммуникации, способствовали формированию у спортсменов чувства защищенности и возможности управлять негативными ситуациями в формате межличностного общения.

Наблюдение за атлетами в рамках проведения общих собраний, анализ высказываний и оценка периода после внедрения Этического Кодекса выявили необходимость оптимизации системы отношений внутри команды в соревновательный период.

Для начала был выбран старт, на котором предполагалось опробовать новые формы взаимодействия (Этап Кубка Мира 2015, г. Ларнака). На протяжении двух месяцев после каждого международного соревнования спортсмены отвечали на вопросы анкеты и частично структурированного интервью, направленные на прояснение факторов, которые, по субъективной оценке стрелков, способствовали их успеху или наоборот неудаче.

После анализа полученных данных были выделены ключевые условия, оцениваемые многими стрелками как способствующие успешности в выступлении. В частности, среди них были названы: необходимость организации места для отдыха атлетов между выступлениями, присутствие специалистов команды на выступлении,

деятельное участие специалистов в решении возникающих у спортсменов трудностей и некоторые другие. Следующим шагом стала максимально возможная реализация ожиданий спортсменов. Здесь было достигнуто согласие всех специалистов команды о таком режиме взаимодействия на предстоящих соревнованиях, который мог бы максимально удовлетворять нужды стрелков, в целях повышения продуктивности их спортивной деятельности.

Совместные усилия были направлены на создание комфортных для спортсменов условий, начиная от заранее согласованных вопросов расселения, плана предстартовых тренировок и регламента пристрелки, заканчивая степенью включенности всех членов команды в процесс соревнования, позволяющей оперативно решать проблемы в рамках состязания, которые могли сказываться на снижении результативности выступления стрелков.

Надо отметить, что в практике стрелкового спорта, в силу его специфики, спортсмен на этапе квалификации часто не может справиться в одиночку с возникающими время от времени трудностями на площадке. Бывает, что отсутствие навыка разговорной речи на английском языке приводит, если не к трудности оспорить факт несправедливости в оценке своих результатов со стороны судей, то, по крайней мере, к лишнему нервному напряжению – боязни не понять или быть непонятым в ситуации, выходящей за рамки регламента штатной серии. Это усиливает общее предстартовое волнение.

В виду этого, работа по психологическому сопровождению команды была направлена не только на индивидуальное консультирование с применением, в частности, психологических техник по снятию избыточного напряжения, но и на создание такой системы отношений внутри команды и специалистов, позволявшей спортсменам рассчитывать на помощь и пользоваться всесторонней поддержкой со стороны тренеров, медицинского персонала и психолога.

Применение такого подхода в организации взаимодействия всех членов команды в течение соревнования привели к следующим результатам.

Во-первых, заблаговременная организация отдельного пространства для отдыха спортсменов между сериями, а не ситуативное решение этой задачи, когда атлетам часто приходилось находиться в одном помещении со спортсменами-представителями других стран,

способствовала повышению ощущения комфорта в их эмоциональном состоянии. Это позволило существенно минимизировать влияние такого стрессогенного фактора, как избыточный контакт с соперниками по соревнованиям.

Во-вторых, объяснение тренерам по упражнениям специфики коммуникаций, способствующих снижению уровня предстартового волнения, а также поддержанию общего «боевого» настроения, позволило организовать более эффективное взаимодействие в рамках системы «тренер-спортсмен». В результате заметно снизилась тенденция тренеров компенсировать собственную тревогу «социально-желательным» поведением в виде назиданий и устрашений, которые по субъективному мнению многих из них являются «мотиваторами» успешной деятельности, но, в действительности, играют противоположную роль.

В-третьих, всестороннее участие в соревновательном процессе всех специалистов команды повлияло на восприятие ими собственного вклада в общий успех. Если раньше обсуждение результатов выступления спортсменов сборной команды проходило в обвинительном тоне в отношении атлетов, то после прошедшего Кубка Мира разбор выступления во многом сместился с ракурса «в чем виноваты стрелки» на «что не доделали мы».

Анализируя в целом выступление спортсменов на этом соревновании, можно отметить общую высокую результативность стрелков. Очевидным успехом стали призовые места и завоевание одной лицензии на Олимпиаду 2016 г. По нашему мнению косвенным подтверждением успешности проведенной работы является то, что все спортсмены на этапе окончания соревнований сообщали в частично структурированном интервью об «ощущении ресурса в преддверии следующих стартов» после прошедшего состязания. Обычным переживанием после соревнования для спортсменов до этого были чувства подавленности и отсутствия сил, эмоциональный упадок. Теперь же все с благодарностью отметили «слаженную работу коллектива», что позволило им выявить обстоятельства, влияющие на успешность стрельбы.

Применение указанного подхода в рамках соревнований позволило деятельно влиять на систему отношений внутри команды, создавая такое психоэмоциональное состояние всех ее участников, которое способствовало повышению результативности их профессиональной

деятельности. Это существенно облегчало индивидуальную психологическую работу со спортсменами, поскольку благодаря организованной системе взаимодействия между специалистами и спортсменами был снижен риск возникновения тех форм коммуникаций, которые могли способствовать снижению качества выполнения упражнения. В рамках консультирования основной задачей психолога было снятие у спортсменов избыточного телесного напряжения, связанного с переживанием стресса. Помимо этого с помощью психологических техник внимание стрелков фокусировалось на выполнении действий по стрельбе.

Данный опыт можно оценить как позитивный и с точки зрения вклада в личный профессиональный рост атлетов, который без анализа факторов, способствующих тому или иному исходу состязаний, вряд ли возможен.

Представляется, что использование альтернативных по отношению к консультированию способов взаимодействия со спортсменами, связанных с применением знаний о групповой динамике, взглядом на сущность человека как систему общественных отношений и пониманием степени влияния значимого окружения на развитие мотивационной сферы субъекта, могут существенно повысить эффективность деятельности специалистов-психологов в предсоревновательный и, собственно, состязательный периоды спортивного сезона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алексеев А. В.* Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. – М.: Феникс, 2006. – 370 с.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
3. *Антитина Г. С.* Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп: монография – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 112 с.
4. *Годфруа Ж.* Что такое психология: в 2 т. / пер. с фр. – 2-е изд., стереотип. – Т. 2. – М.: Мир, 1996. – 376 с.
5. *Кретти Брайент Дж.* Психология в современном спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Собр. соч.: в 50 т. – Т. 46. – Ч. 1. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1968. – 585 с.
8. *Общая психология. Тексты: в 3 т. / под ред. В. В. Петухова. – Т. 1. Введение. – М.: УМК «Психология», Московский психолого-социальный институт, 2001. – 608 с.*

9. Общая психология. Тексты: в 3 т. / под ред. В. В. Петухова. – Т. 2. : Книга 1. – М. : УМК «Психология», Московский психолого-социальный институт, 2001. – 669 с.
10. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 240 с.
11. Райх В. Характероанализ: Техники и основные положения для обучающихся и практикующих аналитиков / пер. с нем. – М. : Когито-Центр, 2006. – 368 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
13. Телесная психотерапия. Бодинамика / пер. с англ.; ред. сост. В. Б. Березкина-Орлова. – М. : АСТ, 2010. – 409 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с.

УДК 378-052:159.9

С. Б. Величковская, Т. О. Гребенникова

Величковская С. Б., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Гребенникова Т. О., аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: rougetats@gmail.com

**ВЛИЯНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО
ОБРАЗА ТРУДОВОЙ СИТУАЦИИ НА ПЕРЕЖИВАНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА
(на примере студентов медицинских специальностей)**

В статье рассматриваются некоторые аспекты эмпирического исследования, посвященного особенностям переживания психологического стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах профессионального становления. Были выявлены структура и качественная специфика переживания стрессовых состояний у студентов-медиков на разных этапах профессионализации для всей выборки в целом. Были обследованы две группы испытуемых, характеризующихся различной степенью сформированности субъективного образа трудовой ситуации и модальностью эмоциональных переживаний. В каждой из групп на первый план выходят разные субъективно значимые факторы, связанные со спецификой деятельности на конкретном этапе профессионального становления.

Ключевые слова: медицинская деятельность; обучение; острый стресс; последипломное образование; профессиональная деятельность; профессиональная подготовка; профессиональное становление; стресс; субъективная оценка ситуации; субъективный образ трудовой ситуации; трудовая деятельность; хронический стресс; эмоциональная напряженность; эмоциональное состояние.

Velichkovskaya S. B., Grebennikova T. O.

Velichkovskaya S. B., Ph. D. (Psychology), Associate Professor,
Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Grebennikova T. O., Postgraduate Student, Department of Psychology
and Pedagogical Anthropology, MSLU;
e-mail: rougetats@gmail.com

THE IMPACT OF SUBJECTIVE WORK IMAGE FORMEDNESS ON THE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL STRESS (exemplified by medical students)

The article considers the more specific aspects of the empirical research dedicated to the typical features of psychological stress which medical students experience at different stages of training. Factor analysis was conducted in order to define the structure and qualitative specifics of stress states experience in medical students at different stages of training. The sample also underwent the clusterization procedure. As a result, the sample broke into two clusters, which can be characterized by a different grade of subjective work image development and the different modality of emotional experience. The data acquired show that there is a direct interrelation between the emotional state and the negative stress effects experience. In each of the observed groups different subjectively important factors come to the fore. These factors are related to the special activity patterns at a precise stage of professional development.

Key words: medical activity; training; occupational stress; postgraduate education; professional activity; professional training; professional formation; stress; subjective estimation of a situation; subjective work image; labor activity; chronic stress; emotional tension; emotional state.

Проблематика профессиональной адаптации личности является сегодня самостоятельным направлением практической и теоретической психологии, имеющим свой понятийный аппарат и практические исследования. К числу менее изученных, чем большинство других, аспектов профессиональной адаптации личности относится субъективное восприятие особенностей профессиональной деятельности индивидом [1; 5–7].

В эмпирическом исследовании, посвященном изучению особенностей развития психологического стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения, была предпринята попытка установить взаимосвязи между особенностями его переживания студентами медицинских специальностей и уровнем сформированности субъективного образа деятельности на разных этапах профессионального становления [1–3].

В исследовании приняли участие 102 студента, обучающиеся по специальности «Стоматология общей практики». Испытуемые были разделены на три группы – по этапам профессионального обучения. В первую группу вошли студенты I–II курсов стоматологического факультета (26 чел.), во вторую – студенты IV–VI курсов обучения

(31 чел.), в третью – интерны, проходящие обучение на факультете последипломного образования (45 чел.). Возраст испытуемых в целом по выборке варьирует от 18 до 42 лет (средний возраст – 23,8 года), в ее состав вошли 42 мужчины и 60 женщин. Интересно добавить, что более 50% из них работают по специальности, причем на постоянной основе, начиная с младших курсов (многие имеют среднее медицинское образование, осуществляют профессиональную деятельность на позициях среднего и младшего медперсонала) [3].

Обработка и обсуждение полученных результатов были реализованы при помощи психодиагностического комплекса методик, в который вошли:

- анкета-интервью, содержащая четыре блока вопросов, касающихся: демографического статуса обследуемого, серьезных событий / стрессовых ситуаций в его жизни, особенностей образа жизни и привычек, особенностей деятельности и учебы, вызывающих наибольшие затруднения;
- методика «Шкала дифференциальных эмоций»;
- методика «Опросник для оценки уровня переживаний острого и хронического стресса»;
- методика «Анкета для оценки субъективно важных характеристик деятельности» [3].

Среди большого объема полученных данных особый интерес представляют результаты, полученные по методике «Анкета для оценки субъективно важных характеристик деятельности», которые позволили выделить наиболее значимые для каждой из исследуемых групп характеристики деятельности.

Разработанная в 70-х гг. XX в. теория субъективно важных характеристик труда Гр. Олдхема и Р. Хакмана является концептуальной основой для реализации практических исследований, направленных на формирование позитивного «образа работы» [5]. Модель Гр. Олдхема и Р. Хакмана предполагает пять основных характеристик, или составляющих труда, создающих субъективный образ трудовой ситуации: разнообразие решаемых задач; сложность решаемых задач; значимость решаемых задач; автономия в выборе способов исполнения задач; наличие внутренней и внешней обратной связи – знания о достигнутых результатах.

Методика «Анкета для оценки субъективно важных характеристик деятельности» содержит шесть вопросов, касающихся пяти значимых характеристик трудовой деятельности (разнообразие, сложность, значимость, автономия, обратная связь), снабженных семибалльной шкалой оценки. Обобщенный показатель, индекс потенциальной мотивации (ИПМ), позволяет оценить степень значимости данной трудовой деятельности для субъекта, что опосредованно дает возможность судить и об уровне его мотивационной включенности в деятельность [4].

Для выявления структуры и качественной специфики переживания стрессовых состояний у студентов-медиков на разных этапах профессионального становления был проведен факторный анализ массивов данных для всей выборки в целом. При факторизации массива всех основных показателей использованных методик по всей выборке в целом было выведено трехфакторное решение (табл. 1).

Полученные данные можно интерпретировать следующим образом:

- фактор 1 соответствует степени сформированности субъективного образа профессиональной деятельности;
- фактор 2 связан с процессом эмоциональной регуляции переживания негативных последствий стресса;
- фактор 3 определяется отношением к деятельности с выходом на накопление стрессовой симптоматики.

В целом в факторной структуре отмечаются тесные взаимосвязи между эмоциональным состоянием и переживанием негативных последствий стресса. Неблагоприятный эмоциональный фон способствует более интенсивному накоплению стрессовой симптоматики и ее хронизации. Благоприятный фон эмоциональных переживаний, напротив, выступает в качестве «компенсаторного механизма» в преодолении стрессовых ситуаций. Следует также отметить, что формирование субъективного образа профессиональной деятельности происходит спонтанно и начинается уже в первые годы обучения, продолжаясь и на этапе последиplomного образования. В каждой из обследованных групп на первый план выходят разные субъективно значимые факторы, связанные со спецификой деятельности на конкретном этапе профессионального становления.

Отдельный интерес представляют результаты кластерного анализа массивов данных по всей выборке в целом, в результате которого были выделены два кластера: «благополучный» (кластер 1) и «неблагополучный»

(кластер 2). В процессе обработки данных был исключен один испытуемый (в виду несоответствия заданным параметрам).

У студентов, вошедших в первый кластер, сформированность субъективного образа сочетается с менее острой стрессовой симптоматикой. Второй кластер напротив, характеризуется несформированностью субъективного образа профессиональной деятельности и более выраженной стрессовой симптоматикой. В результате регрессионного анализа в выделенных кластерах были установлены статистически значимые различия по каждому компоненту факторной структуры. В общем виде результаты кластерного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 1

Структура переживания стрессовых состояний у студентов-медиков на разных этапах профессионального становления

Формирование субъективного образа профессии	Эмоциональная регуляция стресса	Отношение к деятельности с выходом на «хронизацию» стресса
Вес – 3,94 % дисперсии – 32,8	Вес – 2,17 % дисперсии – 18,1	Вес – 1,26 % дисперсии – 10,5
ИПМ (0,949) Разнообразие (0,726) Сложность (0,604) Значимость (0,613) Автономия (0,757) Внутренняя обратная связь (0,602) Внешняя обратная связь (0,488)	Общий индекс острого стресса (-0,796) Общий индекс хронического стресса (-0,718) Позитивные эмоции (0,740)	Негативные эмоции (0,834) Тревожно-депрессивные эмоции (0,804) Общий индекс хронического стресса (0,539)

Таблица 2

Различия в факторной структуре у студентов-медиков с разным уровнем сформированности образа трудовой ситуации

Факторы	Кластер 1 (n=69)	Кластер 2 (n=32)	P*
Формирование субъективного образа профессии	0,12317	-0,26558	0,007
Эмоциональная регуляция стресса	-0,27126	0,58491	0,000
Отношение к деятельности с выходом на «хронизацию» стресса	-0,48100	1,03716	0,000

* *Уровень значимости*

Представленные результаты по всей выборке испытуемых показывают, что в «неблагополучном» кластере оказалось намного меньше опрошенных, чем в «благополучном» (32 и 69 чел., соответственно). Такое соотношение сохраняется в дальнейшем в каждой из обследованных групп студентов-медиков. Данная тенденция может свидетельствовать о том, что учеба в медицинском вузе предоставляет достаточные условия для планомерного формирования субъективного образа будущей профессиональной деятельности и косвенно указывает на удовлетворенность студентов качеством и содержанием профессионального обучения. В рамках исследования также было осуществлено сравнение основных показателей методик в каждой обследованной группе студентов-медиков по кластерам. В общем виде результаты попарного сравнения представлены в таблицах 3–5.

В первом кластере позитивные эмоции переживаются менее интенсивно, чем во втором ($p < 0,05$). Тем не менее, в «неблагополучном» кластере высоким является и уровень переживания негативных ($p < 0,05$)

Таблица 3

**Сравнение кластеров по основным показателям методик
в группе студентов младших курсов (n=26)**

Основные показатели	Кластер 1 (n=17)	Кластер 2 (n=9)	P*
Позитивные эмоции	26,35	30,88	0,034
Негативные эмоции	16,64	23,33	0,009
Тревожно-депрессивные эмоции	13	22,66	0,001
Общий индекс острого стресса	32,65	32,96	–
Общий индекс хронического стресса	40,98	44,84	–
Индекс потенциальной мотивации	122,62	105,02	–
Разнообразие	4,52	4,55	–
Сложность	4,94	4,33	0.107
Значимость	6,35	5,22	0.039
Автономия	3,47	4,55	–
Внутренняя обратная связь	4,58	5,55	–
Внешняя обратная связь	4,88	5,66	–

и тревожно-депрессивных эмоций ($p < 0,001$) по сравнению с «благополучным» кластером, где соответствующие показатели значительно ниже. Хотя по общим индексам острого и хронического стресса статистически значимых различий установлено не было, из полученных данных можно заключить, что во втором кластере данные показатели выше, что может быть связано и с более выраженными негативными эмоциональными переживаниями. Студенты младших курсов, входящие в первый, «благополучный» кластер, отличаются более «адекватным» субъективным образом трудовой ситуации – они замотивированы на решение сложных задач ($p < 0,1$) и придают большое значение «полезности» своей деятельности для других ($p < 0,05$). В отличие от них студенты, входящие во второй кластер, больше заинтересованы в возможности самостоятельной реализации деятельности и оценке ее продуктивности. Недостаточная компетентность во многих профессиональных вопросах и несформированность профессионально важных качеств препятствуют актуализации этих потребностей, что ведет к ухудшению эмоционального фона деятельности и более интенсивной хронизации стрессовой симптоматики.

Таблица 4

**Сравнение кластеров по основным показателям методик
в группе студентов старших курсов (n=30)**

Основные показатели	Кластер 1 (n=24)	Кластер 2 (n=6)	P*
Позитивные эмоции	25,29	31,50	0,048
Негативные эмоции	15,70	27	0,009
Тревожно-депрессивные эмоции	14,04	23	0,000
Общий индекс острого стресса	39,24	30,19	0,037
Общий индекс хронического стресса	46,78	43,17	–
Индекс потенциальной мотивации	115,53	77,60	–
Разнообразие	4,87	4,50	–
Сложность	4,66	4,50	–
Значимость	5,41	5,50	0,038
Автономия	4,58	3,33	0,042
Внутренняя обратная связь	4,75	4,83	–
Внешняя обратная связь	4,58	4,50	–

Из данных, отображенных в таблице 4, следует, что студенты «неблагополучного» кластера характеризуются более интенсивными эмоциональными переживаниями, как позитивными, так и негативными. Возможно, именно этим разнообразием и насыщенностью эмоционального фона объясняется и более низкий показатель общего индекса острого стресса в данном кластере. У испытуемых, вошедших в «неблагополучный» кластер, стрессовая симптоматика практически сразу преобразуется в хронические комплексы. Интересно, что студенты старших курсов, вошедшие в первый кластер, в среднем более мотивированы, чем студенты второго кластера, несмотря на более высокие показатели общих индексов острого и хронического стресса.

Полученные данные могут косвенно указывать на то, что это связано с высокой заинтересованностью студентов в профессиональной самореализации. Они проявляют самостоятельную трудовую активность, расширяют профессиональный кругозор и спектр практических навыков и умений, охотнее обращаются к сокурсникам и старшим товарищам, преподавателям с целью получить максимально объективную оценку результатов собственной деятельности. Студенты второго кластера, напротив, гораздо менее замотивированы на профессиональное саморазвитие, скорее реактивны и склонны к созиданию, самоанализу.

В группе интернов, как следует из данных таблицы 5, отмечается та же тенденция, что и при сравнении показателей по кластерам в предыдущих двух группах – второй кластер характеризуется более интенсивными позитивными эмоциональными переживаниями, чем первый. При этом в первом кластере показатели по блокам негативных и тревожно-депрессивных эмоций значимо ниже, как и показатель общего индекса хронического стресса. Следовательно, эмоциональный фон в первом кластере благоприятнее и способствует более эффективной регуляции стрессовых состояний.

Следует также отметить, что интерны первого кластера демонстрируют большую уверенность в собственных способностях, чем интерны второго. Они готовы нести полную ответственность за принятые решения, мотивированы на решение сложных профессиональных задач во всех доступных сферах компетенции. Интерны второго кластера больше погружены в собственные переживания, испытывают потребность в постоянном внутреннем и внешнем контроле деятельности,

в подтверждении значимости решаемых ими задач. Возможно, они испытывают неуверенность в собственной компетентности и по этой причине избегают личной ответственности, предпочитая более простые, рутинные задачи.

Полученные результаты дают основание предполагать, что отсутствие целостного субъективного образа профессиональной деятельности ведет к усугублению симптоматики как острого, так и хронического стресса, а также оказывает негативное влияние на модальность эмоциональных переживаний, что выражается в высоких показателях по блокам острых негативных и тревожно-депрессивных эмоций. Напротив, сформированный субъективный образ способствует смягчению стрессовой симптоматики и обеспечивает высокий уровень адаптации к стрессу и регуляции деятельности, а также нивелирует переживания негативных последствий стресса в виде целостных хронических проявлений.

Таблица 5

**Сравнение кластеров по основным показателям методик
в группе интернов (n=45)**

Основные показатели	Кластер 1 (n=29)	Кластер 2 (n=16)	P*
Позитивные эмоции	25,53	30,87	–
Негативные эмоции	16,53	22,87	0,005
Тревожно-депрессивные эмоции	14,21	20,12	0,001
Общий индекс острого стресса	33,85	35,01	–
Общий индекс хронического стресса	36,09	43,88	0,064
Индекс потенциальной мотивации	130,54	90,18	0,041
Разнообразие	5,14	4,81	–
Сложность	4,50	3,93	–
Значимость	5,39	5,81	–
Автономия	4,96	2,87	0,000
Внутренняя обратная связь	5,03	5,87	0,023
Внешняя обратная связь	5,03	5,68	0,040

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Величковская С. Б., Гребенникова Т. О.* Особенности образа трудовой ситуации на ранних этапах профессионального становления (на примере студентов медицинских специальностей) // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М. : ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. – С. 53–66. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 8 (719). Сер. Педагогические науки).
2. *Величковская С. Б.* Особенности развития и переживания негативных последствий стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. – С. 90–98. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16 (622). Сер. Педагогические науки).
3. *Гребенникова Т. О.* Развитие психологического стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах профессионального становления: дипломная работа. – М. : МГЛУ, 2014. – 68 с.
4. *Леонова А. Б., Величковская С. Б.* Субъективный образ профессиональной среды как регулятор развития стресса // Тезисы 2-й Российской конференции по экологической психологии. – М. : ПИ РАО, 2000. – С. 228 – 229.
5. *Организационная психология: учебник / под общ. ред. А. Б. Леоновой.* – М. : НИЦ ИНФРА-М, 2013. – 429 с.
6. *Потапкин А. А.* Ситуационно-операциональная решетка как метод профессиональной психодиагностики (на материале деятельности специалистов по операциям с недвижимостью): дис. ... канд. психол. наук. – М. : 2004. – 167 с.
7. *Пряжникова Е. Ю., Егоренко Т. А.* Проблема профессионального становления личности. // Современная зарубежная психология. – Вып. № 2, 2012. – С. 111 – 122.

УДК 159.9.07

Е. А. Гришина

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ, практикующий психолог-консультант; e-mail: eagrishina_mglu@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ Р. БЕЙЛЗА ДЛЯ АНАЛИЗА ТЕКСТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ

В статье описаны результаты использования методики структурированно-го наблюдения за взаимодействием Р. Бейлза для анализа взаимодействия «психолог-клиент» в ходе психологической консультации. Предложены шаги по адаптации данной методики для применения, а также намечены перспективы ее использования для анализа критериев эффективности психологической консультации, сформулированных по результатам исследования.

Ключевые слова: психологическое консультирование; инструмент анализа взаимодействия; категории взаимодействия; область позитивных эмоций; область постановки проблем; область решения проблем; область негативных эмоций.

Grishina E. A.

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; Psychological Counsellor; e-mail: eagrishina_mglu@mail.ru

R. BALES' INTERACTION PROCESS ANALYSIS APPLICATION FOR THE ANALYSIS OF A PSYCHOLOGICAL COUNSELLING SESSION TEXT

The article deals with the results of an attempt to apply R. Bales' Interaction Process Analysis for the research of the interaction between a psychologist and a client in the course of a psychological counselling session. Step are offered how to adapt Bales' tool for this particular use, and some prospects are outlined how to use the adapted tool for the analysis of the efficiency criteria of a psychological counselling session which have been worked out as the result of this pilot research.

Key words: psychological counselling; interaction analysis tool; interaction categories; positive emotions area; problem setting area; problem solving area; negative emotions area.

Психологическое консультирование представлено в современном обществе, с одной стороны, как практическая деятельность, с другой – как прикладная отрасль психологической науки и учебная

дисциплина. В учебниках по психологическому консультированию обычно пишут о целях и задачах консультирования, приводят модели консультативных сессий с особым акцентом на первичную сессию, перечисляют принципы и технологии консультирования в разных модальностях, дают ориентировочные схемы консультирования по отдельным запросам, предлагают упражнения для отработки навыков ведения консультативного интервью [1; 3; 5]. Все это, бесспорно, очень важная и нужная информация и ценное пособие для обучения. При этом создается впечатление, что большая часть литературы в этой области носит описательный или умозрительный характер, без опоры на четкие и точные инструменты ее сбора и обработки. Попытки создать инструменты такого рода предпринимаются [2], но в общем потоке литературы по психологическому консультированию их пока еще крайне мало. В данной работе описывается опыт применения в качестве такого инструмента методики структурированного наблюдения за групповым взаимодействием, предложенной Р. Бейлзом [4]. Объектом нашего исследования было взаимодействие «психолог–клиент», предметом – критерии эффективности данного взаимодействия. При этом истинной целью исследования является поиск инструментов для анализа взаимодействия «психолог–клиент», определения критериев его эффективности, а также для обучения психологов-консультантов и рефлексии ими собственного опыта. Таким образом, исследование является поисковым, это проверка пригодности применения методики Р. Бейлза к ситуации психологической консультации.

По мнению Р. Бейлза, весь спектр межличностных взаимодействий может в интересах изучения быть описан при помощи четырех категорий: область позитивных эмоций, область негативных эмоций, область решения проблем, область постановки проблем. В свою очередь, каждая категория раскрывается через несколько важнейших проявлений, образуя следующую схему регистрации взаимодействия.

- А. Область позитивных эмоций:** А1 – демонстрация солидарности, повышение статуса партнера, предложение / предоставление помощи, вознаграждения; А2 – демонстрация разрядки напряжения, шутка, смех, проявление удовлетворения; А3 – выражение согласия, понимания, принятия, уступки.
- Б. Область решения проблем:** Б1 – предложение, указание, совет, ориентирование партнера, подразумевающее его автономию;

В2 – мнение, оценка, анализ, выражение чувств и желаний;
В3 – общее ориентирование, информирование, повторение, уточнение, подтверждение.

В. *Область постановки проблем:* В1 – просьба об общих ориентирах, информации, повторении, уточнении, подтверждении; В2 – просьба высказать мнение, оценку, анализ, чувства партнера; В3 – просьба о предложении, указании, совете, ориентирах, возможных способах действия.

Г. *Область негативных эмоций:* Г1 – выражение несогласия, возмущения, пассивного отвержения, формализма, отказа в помощи; Г2 – демонстрация напряжения, просьба о помощи, отказ от задачи; Г3 – демонстрация антагонизма, принижение статуса партнера, защита, самоутверждение [4].

В нашем исследовании взаимодействия «психолог–клиент» данные категории составили категориальную сетку для контент-анализа вербальной продукции участников психологической консультации. Материалом для анализа стал текст дистанционной психологической консультации, проводившейся в текстовом режиме на форуме интернет-сайта www.b17.ru. Этот сайт представляет собой интернет-площадку для общения его посетителей с профессиональными психологами. Среди разнообразных форм взаимодействия предлагаются бесплатные демо-консультации: посетитель сайта открывает новую тему на форуме с формулировкой своего запроса, а один из специалистов берется провести с ним открытую консультацию. В теме демо-консультации писать могут только инициировавший ее посетитель (клиент) и консультирующий его психолог, при этом она открыта для просмотра, копирования и печати всем посетителям сайта. Психолог и клиент договариваются об удобном для обоих режиме: частоте и периодичности публикации сообщений, общей длительности консультации и т. д.

Мы выбрали консультацию средней длины и короткую по длительности, в которой женщина обратилась за помощью психолога по поводу отношений с сыном-подростком. В тексте консультации в общей сложности 144 сообщения. Она длилась два дня, переписка велась в вечернее время. Завершилась консультация по договоренности сторон, при том что клиентка нашла для себя приемлемое решение

и написала слова благодарности в адрес психолога. Таким образом, консультацию можно считать успешной.

Анализируя текст сообщений, мы разделили некоторые из них на более мелкие функциональные единицы, получив, таким образом, 433 высказывания, каждое из которых было промаркировано одной или более категориями по Р. Бейлзу (A1, A2 и т. д. – см. выше). Обработывались данные с помощью описательной статистики и вычислением процентных соотношений. Приведем результаты проведенного анализа и проиллюстрируем их примерами из текста консультации (в примерах сохраняется исходная орфография).

Вербальная активность клиентки в течение консультации в целом выше, чем у психолога, хотя разница не очень значительная: клиентке принадлежит 56 % всех высказываний, психологу – 44 %.

Рассмотрим подробнее распределение вербальной продукции участников консультации по четырем областям взаимодействия (рис. 1). Как показано на рисунке, высказывания распределены по четырем областям взаимодействия неравномерно. Доля каждой из областей составляет от 3 % (область негативных эмоций) до 68 % (область решения проблем).

Наименьшая нагрузка общей вербальной активности в ходе консультации приходится на *область негативных эмоций*, к которой отнесены единичные реплики психолога и клиентки. Со стороны психолога это целенаправленная стимуляция рабочего напряжения посредством применения приема конфронтации, заключающегося в акцентировании противоречий в словах, реакциях, установках, невербальном поведении и т. д. клиентки и акцентировании этих противоречий¹. Со стороны клиентки это несколько реплик, демонстрировавших напряжение вследствие конфронтаций и интерпретаций психолога, передаваемое изменениями шрифта, дублированием знаков препинания и т. д.² Общая доля взаимодействия в области негативных эмоций составляет 3 %, доля индивидуальной вербальной активности каждого из участников консультации также составляет по 3 %.

¹Примером конфронтации в данной консультации могут быть слова психолога: «... вы мне писали раньше про манипуляторов... Вам самой это манипуляцией не кажется?»

²Как, например, в этом высказывании клиентки: «согласна что приемы запрещенные, а как по другому...??? или спустить на тормозах, будь что будет?»

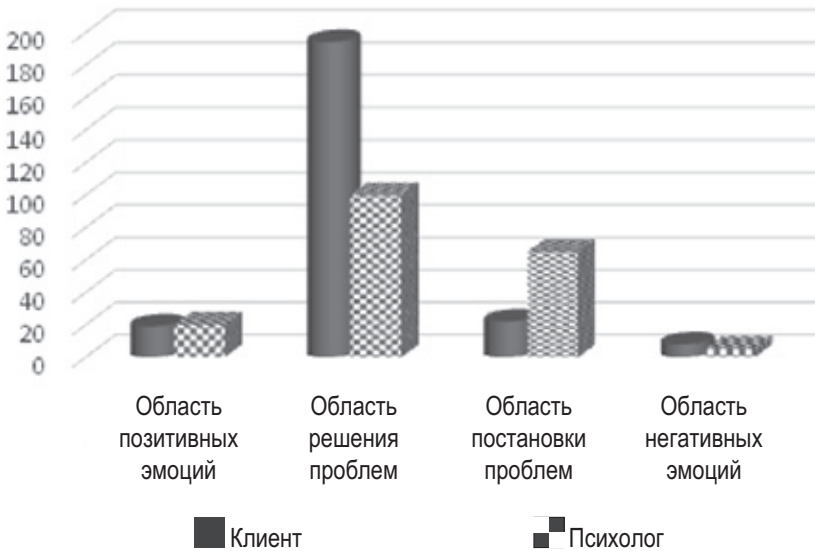


Рис. 1. Распределение вербальной активности клиента и психолога по областям взаимодействия (вертикальная шкала – это кол-во реплик)

Следующей по степени выраженности оказалась *область позитивных эмоций*, к которой относится 9% всего вербального взаимодействия. При этом у клиентки на нее приходится 8% всей текстовой продукции, у психолога эта доля несколько выше – 11%. К этой области отнесены приветственные и прощальные фразы участников консультации; со стороны клиентки это также выражение благодарности и апелляция к статусу и опыту психолога¹, со стороны психолога – слова поддержки² и проявление сочувствия³. Очевидно, что бóльшая активность психолога в этой области связана с тем, что она, как профессионал, больше внимания уделяет средствам установления контакта и поддержания доброжелательной атмосферы в ходе консультирования, на что клиентка с готовностью откликается.

¹ Например, реплика клиентки: «Вы дипломированный психолог, Вы тако-го на своем веку повидали, и как женщина и как человек...»

² Например, реплика психолога: «Мне очень приятно это читать.»

³ Например, слова психолога: «Я сочувствую Вашему состоянию...»

В области постановки проблем, которая занимает 20% всей коммуникации, психолог выступает значительно активнее, чем клиентка. Доля непосредственных обращений клиентки к психологу с просьбой высказать мнение, дать совет, предоставить информацию или сориентировать занимает только 9% в ее общей коммуникации¹. У психолога доля таких обращений значительно выше и составляет 34% вербальной активности. При этом следует отметить, что данный показатель включает большое количество вопросов психолога к клиентке. Вопросы при этом формально относятся к области постановки проблем (категория В2 – «Просьба высказать мнение, оценку, анализ, чувства партнера»), но по сути представляют категорию области решения проблем (В1 – «Предложение, указание, совет, ориентирование партнера, подразумевающее его автономию»)². Большинство вопросов психолога получило двойную маркировку – В2 и В1.

Наконец, самая значительная доля вербальной активности приходится на область решения проблем (68%) – именно здесь сосредоточено взаимодействие между клиенткой и психологом в рассматриваемой консультации, при этом активность клиентки в 1,94 раза выше, чем психолога. К этой области относится 80% всех высказываний клиентки и 56% – психолога. Столь высокая клиентская активность естественна для такого вида взаимодействия, как психологическое консультирование, так как именно материал клиента служит основой для поиска решения его трудностей.

Распределение высказываний участников консультации по трем категориям, в совокупности составляющим область решения проблем, – крайне неравномерно, что проиллюстрировано отдельным графиком, представленным на рисунке 2.

На нем видно, что клиентка существенно более активна, чем психолог, в категориях В2 «Выражение мнения, оценка, анализ, выражение чувств и желаний» (в 23,7 раз) и В3 «Общее ориентирование, информирование, повторение, уточнение, подтверждение» (в 4,7 раз).

¹ Например, реплика клиентки: «...я на перепутье, как сделать правильно, и я соглашаюсь с Вами, принимаю ваш совет»

² Примером такого высказывания с двойной нагрузкой может быть вопрос психолога: «Какой результат этой темы был бы для Вас хорошим?»

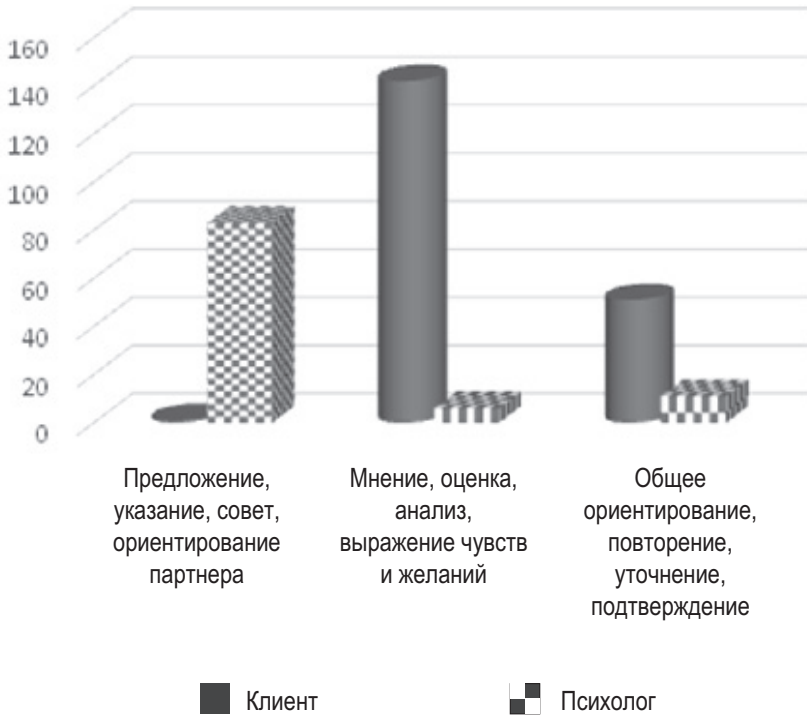


Рис. 2. Распределение вербальной активности клиента и психолога по категориям, составляющим область решения проблем (вертикальная шкала – кол-во реплик)

Рассказывая о своих затруднениях, она не только подробно описывает ситуацию (Б3), но и откровенно делится своим мнением, говорит о чувствах (Б2)¹. Это крайне позитивный аспект данной консультации, который обусловлен, очевидно, и подготовленностью клиентки, и компетентностью психолога. При этом в категории Б1 «Предложение, указание, совет, ориентирование партнера, подразумевающее его автономию» отмечается значительное преобладание активности психолога по сравнению с клиенткой (в 83 раза). Примечательно, что лидерование психолога в основном мягкое, в виде точных и тонких

¹ Например, слова клиентки: «... у меня прямо сердце болит, от этой ситуации, и что это сделал мой сын (не могу поверить)!»

вопросов, подводящих клиентку к самостоятельным выводам¹. В целом важно отметить, что удельный вес проблемо-ориентированных областей взаимодействия (область постановки проблем и область решения проблем) значительно выше, чем связанных с отношениями между партнерами по коммуникации (области позитивных и негативных эмоций) – 88% и 12%, соответственно. Можно предположить, что это соотношение было бы другим при консультации в другой модальности. Напомним, что в отсутствие акцента взаимодействия на отношениях между психологом и клиенткой в данной консультации, чувствам клиентки по поводу ее ситуации уделялось достаточно внимания как в ее собственных высказываниях, так и в вопросах, конфронтациях и интерпретациях психолога².

Консультация завершается признанием клиенткой нового видения ситуации и нового представления о своем поведении в ней, а также словами благодарности психологу. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что консультация оказалась результативной, с положительным эффектом.

Анализ вербальной деятельности в ходе данной консультации с применением категорий структурированного наблюдения Р. Бейлза позволяет выдвинуть гипотезу о том, что эффективное взаимодействие психолога с клиентом обеспечивается следующими составляющими:

- вербальная активность клиента выше активности психолога;
- область негативных эмоций сведена к минимуму, конфронтации психолога немногочисленны и аккуратны;
- присутствует область позитивных эмоций – психолог заботится о контакте, доброжелательной атмосфере, поддержке клиента;
- проблемо-ориентированные области взаимодействия преобладают над областями эмоций;
- область решения проблем преобладает над областью постановки проблем (вопросы психолога формально относятся к области постановки проблем, но по сути служат ориентирами для клиента и принадлежат области решения проблем);

¹ Например, вопрос психолога: «...станете ли Вы доверять человеку, который тайком читает Вашу личную переписку?...»

² Например, интервенция психолога: «То есть Вы нарушаете его доверие, его границы, чтобы успокоить свой страх?»

- в области решения проблем преобладает активность клиента, особенно в сфере выражения мнения, оценки, анализа, выражения чувств и желаний и сфере общего ориентирования, информирования, повторения, уточнения, подтверждения;
- активность психолога в области решения проблем сосредоточена в сфере предложения, указания, совета, ориентирования партнера, подразумевающее его автономию, при этом лидерование психолога ненавязчивое, в виде точных и тонких вопросов, ответы на которые помогают клиенту прийти к собственному решению.

Проверить данную гипотезу предполагается в ходе исследования, предусматривающего анализ текста значительного количества консультаций как с положительным, так и с отрицательным результатом.

Таким образом, методика Р. Бейлза может быть полезна для анализа взаимодействия «психолог–клиент» и рекомендуется к использованию в качестве исследовательского и учебного инструмента, однако нам представляется целесообразным предпринять следующие шаги по ее адаптации:

- категорию А1 разбить на подкатегории согласно перечисляемым Р. Бейлзом проявлениям положительных эмоций (А1а, А1б и т. д.) и добавить к ним подкатегории формальной вежливости и поддержки;
- в категории В2 выделить подкатегории мнения, оценки, анализа, ввести отдельные категории выражения эмоций, отношения, желаний, мотивов;
- категории А2, В1, В3, а также все категории области постановки проблем и области негативных эмоций разбить на перечисляемые Р. Бейлзом подкатегории.

Нам представляется, что контент-анализ текста психологических консультаций с использованием выделенных Р. Бейлзом областей в качестве категорий с вышеперечисленными модификациями может стать полезным инструментом для исследования эффективности психологического консультирования, сравнения подходов к консультированию в разных модальностях, обучения студентов психологическому консультированию, супервизии практикующих психологов и профессионального саморазвития и самоконтроля психолога–консультанта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алешина Ю.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Класс, 2007. – 208 с.
2. *Бобкова М. Г.* Методика анализа вербального взаимодействия субъектов консультационного процесса // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – с. 119 – 132.
3. *Кочюнас Р.* Психологическое консультирование. Групповая терапия. – М.: Академический проект, 2010. – 464 с.
4. *Парсонс Т., Бейлз Р. Ф., Шилз Э. А.* Рабочие тетради по теории действия (фрагменты) // Вопросы социальной теории. – 2008. Том II. Вып. 1(2). – С. 248 – 249.
5. *Ягнюк К.* Анатомия терапевтической коммуникации. Базовые навыки и техники: учеб. пособие. – М.: Когито-Центр, 2014. – 176 с.

УДК 378.147.227

М. Б. Гуд

соискатель кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: gudmarina@mail.ru

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ У УСЛОВНО ОСУЖДЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается понятие «правовое информирование несовершеннолетних», педагогический процесс формирования правового сознания у подростков в условиях отбывания уголовных наказаний при постановке на учет в уголовно-исполнительную инспекцию Москвы. Анализируются основные особенности правового информирования осужденных несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции.

Ключевые слова: правовое сознание; формирование правового сознания; особенности правового информирования; несовершеннолетние, состоящие на учете в уголовно-исполнительной инспекции; педагогический процесс.

Gud M. B.

Postgraduate Student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: gudmarina@mail.ru

THE ANALYSIS OF PRACTICE OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS THE PROBATION AND PAROLE ADOLESCENTS

The article discusses the concept of legal information for minors, the pedagogical process of formation of legal consciousness of teenagers in conditions of serving criminal punishment when registration with the correctional Inspectorate of the city of Moscow. Analyzes the main features of legal information of convicted minors, who are registered in criminal-executive inspection.

Key words: legal consciousness; formation of legal consciousness; special features of legal information; minors consisting on the account in criminally-executive inspection; the pedagogical process.

Тенденцией современной уголовно-исполнительной политики является депенализация (увеличение числа наказаний, не связанных лишением свободы). Уголовно-исполнительными инспекциями на сегодняшний день исполняется более 2/3 всех наказаний по приговорам суда. В условиях реформирования уголовно-исполнительной системы идея ресоциализации осужденных становится ведущей, в полной мере осуществить которую возможно лишь в условиях исполнения уголовных наказаний без изоляции от общества [2].

Особое внимание уделяется ресоциализации лиц, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции [1]. Подростковый возраст считается наиболее благоприятным периодом активного целенаправленного формирования правосознания, что является важным фактором успешности в ресоциализации личности и снижает вероятность совершения противоправных действий и преступлений.

Целью данной статьи является анализ практики формирования правового сознания несовершеннолетних в условиях уголовно-исполнительной инспекции, в частности – их правовое информирование, что является важной составляющей процесса ресоциализации и адаптации подростков, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях [4]. Инспектора берут на себя важную роль «проводника» оступившегося человека между обществом и правом. Правовое информирование в рамках данных пенитенциарных учреждений представлено следующими видами и формами:

- разъяснение прав и обязанностей несовершеннолетним осужденным, обращений осужденных и порядок их рассмотрения, порядка обращения с ходатайством о помиловании, порядка осуществления контроля за поведением осужденных, об их ответственности, об условном осуждении и отмене условного срока;

- профилактические беседы о недопустимости со стороны несовершеннолетних совершения административных правонарушений, повторных преступлений, нарушений общественного порядка и возложенных обязанностях по приговору суда; о вреде алкоголя и наркотиков; о поведении в быту;

- проведение бесед с родственниками несовершеннолетних по исполнению возложенных на них обязанностей, по воспитанию детей, о недопустимости правонарушений и необходимости нахождения дома в ночное время суток.

При постановке несовершеннолетнего на учет инспектора уголовно-исполнительной инспекции разъясняют приговор (постановление, определение) суда, обязанности и права. Для удобства и наглядности информации используют разного рода памятки, выдержки из законодательных документов, помогающие подростку сориентироваться во всем многообразии юридического знания, направляют в выборе правильной стратегии поведения. Сотрудник уголовно-исполнительной инспекции при ведении первичной беседы разъясняет положения ст. 11, 12 УИК

РФ [6], с ч. 4 ст. 15 Федерального закона № 114-ФЗ от 15.08.1996 г. «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» (об ограничении права осужденного выезда из РФ до окончания испытательного срока). Большое внимание уделяется разъяснению ст. 188, 189 УИК РФ – время вступления приговора суда в законную силу и обязанности осужденных, ст. 74 УК РФ [5] и ст. 180 УИК РФ – о мерах, применяемых к осужденному, в случае неисполнения им обязанностей, возложенных судом.

Инспектора в ходе первоначальной беседы с подростком стараются узнать как можно больше о его семье, родителях, сильных и слабых сторонах личности. Для этого совместно с подростком составляют «Анкету осужденного», в которой отражаются данные самого осужденного (фамилия, имя, отчество, дата рождения, национальность, образование, документы, удостоверяющие личность, состояние здоровья, сведения о родственниках). Также при первичном приеме заполняется «Анкета социально-бытового обеспечения осужденного без лишения свободы», в которой осужденный описывает свои увлечения, хобби, указывает потребности в необходимой социальной помощи. Результаты данной работы инспекторов показывают важность и необходимость проведения подобного рода мероприятий, потому что это позволяет не только получить достаточно обширные сведения о ребенке, но и определить дальнейшую стратегию построения воспитательной работы с ним, учитывая все его актуальные потребности и возможности.

Можно отметить положительный опыт работы с несовершеннолетними подростками в филиалах №№ 4, 5, 6, 7 уголовно-исполнительной инспекции г. Москвы, а также в отделе исполнения наказаний уголовно-исполнительной инспекции. Так, психологом отделения психологического обеспечения лейтенантом внутренней службы Н. В. Боковой совместно с заместителем начальника филиала № 5 ФКУ УИИ УФСИН России по г. Москве майором внутренней службы Е. А. Шибановой в 2012 г. была разработана анкета «Первичный входной контроль», состоящая из следующих блоков.

1. Исходные социальные данные (имя, возраст, национальность).
2. Семья (полная / неполная; взаимоотношения с родителями и другими родственниками; место конфликтов в семье; имели ли место правонарушения в семье).

3. Образование (отношение к учебе, успешность, взаимоотношения с учителями и сверстниками).
4. Факты асоциального поведения (сведения о приводах в полицию, бродяжничестве, состоял ли ранее на учете в полиции до судимости).
5. Психическое здоровье (факты наличия психических отклонения, диагноз, сведения о попытках аутоагрессии).

Данная анкета позволила более точно описать ту жизненную ситуацию, в которой находится подросток, понять причины совершенного преступления и проанализировать ресурсы, чтобы в дальнейшем выстроить индивидуальный план работы с ним.

Анализ показал, что в работе по правовому информированию подростков используются справки-беседы, в которых он при встрече с инспектором многократно прописывает обязанности, возложенные на него судом, письменно отчитывается о своем поведении, а также исключает случаи совершения административных нарушений и повторных преступлений. Особо интересен подход инспектора филиала № 25 ФКУ УИИ УФСИН России по г. Москве капитана внутренней службы О. Н. Бабиной, которая во время регистрации осужденного (отметка о явке в уголовно-исполнительную инспекцию) проводит беседы на тему «Правопослушное поведение», рассказывает о механизме манипуляций и вовлечения в криминальные связи, в качестве наглядного материала выдает на руки памятку о данной лекции.

При нарушении условий испытательного срока несовершеннолетним инспектор использует административный ресурс и выходит с представлением в суд о возложении дополнительных обязанностей, продлении испытательного срока или замене его на реальный срок. Выбор инспектора определяется правопослушным образом жизни подростка и его личностными особенностями. За 9 мес. 2015 г. в Москве (по данным статистической отчетности отдела контроля) возложено дополнительных обязанностей – 40 несовершеннолетним, продлен испытательный срок – 49, совершено повторных преступлений – 5. Однако анализ правоприменительной практики на примере Москвы и Рязани свидетельствует, что суды не используют всего арсенала предусмотренных законом обязанностей, которые можно возложить на условно осужденного несовершеннолетнего. В основном применяются обязанности: являться на регистрацию в специализированный государственный орган, не менять без уведомления данного

органа места жительства, работы или учебы. Возложение судом всего арсенала обязанностей способствовало бы не только достижению целей наказания, но и отвечало интересам обеспечения здорового развития несовершеннолетних, формирования правового сознания и могло обеспечить успешную ресоциализацию.

Делая вывод, можно отметить, что анализ практики формирования правового сознания у подростков диктует необходимость организации целенаправленного педагогического процесса в период отбывания наказания. К сожалению, многие подростки не понимают и не осознают сущность назначенного наказания, большинство из них считают, что «на этот раз их пронесло». Поэтому на самом первом этапе важнее всего – качественно объяснить сущность альтернативного наказания. Для формирования правового сознания несовершеннолетнего необходимо при постановке на учет в уголовно-исполнительную инспекцию разъяснять порядок и условия отбывания наказания; обязанности, которые возложил на него суд, а также его права. Это и есть основная часть правового информирования. Как показывает практика, в уголовно-исполнительную инспекцию встают на учет подростки, плохо ориентирующиеся в правовом поле или ориентировка которых весьма искажена.

К сожалению, данное направление в работе инспектора лишь формально можно обозначить как правовое информирование, поэтому особенно важно повысить эффективность проводимой работы. Необходимо отметить, что первоначальная беседа складывается весьма единообразно (формально), не учитывая особенностей подросткового возраста, состава преступления и степени осознания виновности подростка, за исключением единичных инноваций самих инспекторов. Только в филиалах уголовно-исполнительной инспекции, где выделен отдельный инспектор для ведения дел несовершеннолетних, организуется индивидуальный подход. В качестве примера можно привести филиалы №№ 5, 6, 12 ФКУ УИИ УФСИН России по г. Москве. На наш взгляд, первая встреча осужденного с инспектором уголовно-исполнительной инспекции имеет особое значение в формировании правового сознания, а также, как следствие, предупреждает совершение нового преступления. Поэтому, необходимо выработать алгоритм не только беседы, но и установления педагогического контакта для осуществления задач воспитания и перевоспитания.

Положительным опытом в рамках правового информирования получило направление, связанное с просвещением подростков, формированием патриотического и нравственного самосознания. Так, сотрудники уголовно-исполнительной инспекции организуют лекции, семинарские занятия, выездные профилактические мероприятия. Сотрудниками филиалов №№ 19, 20 и 21 ФКУ УИИ УФСИН России по г. Москве была организована поездка в музей бронетанковых войск «Кубинка», музей обороны Москвы. Филиалы №№ 23, 24, 25 ФКУ УИИ УФСИН России по г. Москве в рамках профилактики выезжали в следственный изолятор № 5 г. Москвы, где содержатся подозреваемые, обвиняемые и осужденные подростки, и в Можайскую воспитательную колонию в целях воспитательного воздействия и недопущения совершения новых правонарушений и преступлений.

Силами филиалов №№ 12, 13, 14, 15, 16 уголовно-исполнительной инспекции г. Москвы были организованы экскурсии в рамках патриотического воспитания подростков (выставки, музеи).

Необходимо отметить, что большую роль в правовом информировании играют средства массовой информации, которые ориентируют общество на содействие решению воспитательных задач, социальной адаптации несовершеннолетних, позволяют рассматривать актуальные вопросы, проблемы преступлений среди несовершеннолетних, вопросы зависимостей от психоактивных веществ и иные. Изучение практики деятельности уголовно-исполнительной инспекции Москвы показывает, что данный ресурс в работе с подростками не получил широкого распространения.

Важным шагом в правовом информировании несовершеннолетних является применение активных и интерактивных методов воспитательной работы с подростками, которые не всегда используются в силу высокой загруженности, бюрократии, отчасти – незнания и неумения их применять. Вместо занятий, лекций, собраний необходимо внедрять групповые и массовые формы воспитательной работы: конкурсы, диспуты, вечера, смотры художественной самодеятельности, конференции, спортивно-зрелищные мероприятия, спартакиады, кружковую работу, участие в деятельности самодеятельных организаций. Это позволит всестороннее задействовать подростков, развивать их кругозор и формировать сознание, в том числе правовое.

Учитывая низкую заинтересованность подростков, их негативное отношение к системе и органам исполнительной власти в целом, обеспечить всестороннее сопровождение несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции, достаточно сложно. Поэтому в работе с подростками особое внимание необходимо уделять мотивации, развитию интереса и желания, что поможет сформировать положительную социальную направленность, закрепить у подростков социально приемлемые формы поведения.

Мало разработано и применяется в практике уголовно-исполнительных инспекций оказание содействия в предоставлении социальной помощи осужденным. В штатном расписании уголовно-исполнительных инспекций в настоящее время нет таких специалистов, а на инспекторов эти задачи не возлагаются. Сотрудники уголовно-исполнительных инспекций играют определенную роль в оказании социально-правовой поддержки и защите осужденных без изоляции от общества. Однако ставить перед уголовно-исполнительными инспекциями задачу ресоциализации осужденных без изоляции от общества и рассматривать во всех перечисленных обязанностях инспекций элементы социальной работы не является оправданным. Механизм оказания социальной помощи должен включать как государственные органы, так и органы местного самоуправления, а также предполагать привлечение сил общества (общественных организаций, добровольцев, общественных наблюдательных комиссий, общественных советов при территориальных органах Федеральной службы исполнения наказаний, Министерства внутренних дел, Федеральной службы судебных приставов, Федеральной миграционной службы и т. д.). Общественные объединения, советы, наблюдательные комиссии могли бы участвовать в разработке региональных нормативно-правовых актов о социальной поддержке граждан, особо нуждающихся в социальной защите; формировании группы социальных работников по социальному сопровождению и ресоциализации отдельных («уязвимых») категорий осужденных (несовершеннолетних, лиц без определенного места жительства, больных наркоманией и алкоголизмом и др.); освещении проблем оказания социальной помощи осужденным в целях формирования толерантного отношения к ним населения; проведении семинаров, анализе состояния профилактической работы

с осужденными и доведении результатов до сведения заинтересованных ведомств.

Несмотря на весь комплекс мероприятий, проводимых сотрудниками уголовно-исполнительной инспекции, в современном динамически развивающемся обществе сохраняется проблема роста преступности среди несовершеннолетних, их низкого уровня личностного развития, а также несколько скептического отношения к уголовно-исполнительной системе. Практика показывает, что сама по себе форма условного наказания не для всех оказывается эффективной, для многих остается не до конца осознанной. Именно работа в рамках правового информирования несовершеннолетних призвана повысить уровень самосознания правонарушителей, сформировать ответственность за свои поступки, скорректировать систему нравственных ценностей и научить самообладанию в критических ситуациях. Качественно сделать это будет возможно только при условии оказания адресной помощи каждому, состоящему на учете в инспекции.

Анализ проводимых инспекторами бесед показал, что формирование правового сознания подростков, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции, не имеет четко выстроенной педагогической структуры, последовательности и преемственности [3]. Можно отметить использование инспекторами и психологами уголовно-исполнительных инспекций разъяснительных бесед и воспитательных мероприятий (лекций, тренингов), чаще инспектора используют административный ресурс, который, по мнению специалистов, и служит рычагом управления подростком, формированием его правового сознания – это предупреждение, выходы в суд, продление испытательного срока.

Специфика деятельности уголовно-исполнительной инспекции, ограниченное время явок осужденных заставляет инспекторов делать ставку на заформализованные беседы, которые не позволяют учитывать все особенности личности осужденного.

В настоящее время, как никогда прежде, важна разработка механизма правовой социализации и ресоциализации несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительных инспекциях; важнейшим аспектом деятельности инспектора является формирование правового сознания подростков.

Таким образом, анализ практики свидетельствует о необходимости разработки новых подходов к организации правовоспитательной деятельности и формированию правового сознания осужденных, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции, подготовка и апробация новых и модернизация традиционных форм и средств правового воспитания данной категории несовершеннолетних в условиях пенитенциарного учреждения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой юридический словарь // под ред. А. В. Малько. – М.: Проспект, 2009. – 505 с.
2. Концепция развития Уголовно-исполнительной системы до 2020 года. – Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010. № 1772-р.
3. *Лямзин М. А.* Актуальные проблемы психологии и педагогики высшей школы: пособие для преподавателей: учеб.-метод. пособие. – Saarbrücken: LAP, 2011. – 82 с.
4. *Лямзин М. А., Гуд М. Б.* Особенности формирования правового сознания несовершеннолетних, состоящих на учете в уголовно-исполнительной инспекции // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2014. – С. 151–157. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16(702). Сер. Педагогические науки).
5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996. – Официальный сайт компании «Консультант Плюс»: contact@consultant.ru.
6. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 № 1-ФЗ ст. 9. – Официальный сайт компании «Консультант Плюс»: contact@consultant.ru.

УДК 37.08

С. И. Денисенко

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматривается проблема изменения имиджа преподавателя вуза в связи с процессами, происходящими в обществе, государстве, системе образования. Анализируются объективные и субъективные факторы, влияющие на имидж преподавателя, представлены конкретные проявления имиджа у различных категорий педагогов высшей школы. Рекомендуются этапы и технология деятельности преподавателя по формированию (изменению) имиджа в современных условиях.

Ключевые слова: имидж; имидж преподавателя вуза; функции имиджа; факторы, вызывающие необходимость изменения имиджа в современных условиях; особенности имиджа преподавателя в различных ситуациях; внешний вид преподавателя в структуре его имиджа; этапы и технология формирования (изменения) имиджа преподавателя вуза.

Denisenko S. I.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor, Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: sergeydenis53@mail.ru

SOME TRENDS OF IMAGE LECTURER IN MODERN CONDITIONS

Describes a problem where changing the image of Lecturer in connection with processes taking place in society, the State, the education system. Examines the objective and subjective factors affecting the image of the teacher specific manifestations of image making from various categories of teachers of high school. Recommended steps and activities technology teacher on formation (change) the image in modern conditions.

Key words: image; lecturers image; function of image; factors causing the need to change the image in modern conditions; features the image of a teacher in various situations; the appearance of the teacher in the structure of its image; stages and forming technology (change) the image of the lecturer.

Успешность работников в различных сферах деятельности обусловлена целым рядом факторов и условий. Не последнее место среди них занимает имидж. Это в полной мере относится и к преподавателям, которые влияют на обучаемых не только содержанием

своего предмета, но и своим обликом, набором личностных и профессиональных качеств, поведенческих реакций, которые востребуются студентами, диктуются конкретными историческими условиями.

Термин «имидж» получил широкое распространение во всем мире и стал естественным элементом практически всех языковых культур. *Имидж* – производное от англ. image – образ, подобие. С позиции же русского языка образ – это вид, облик...; «живое наглядное представление о ком или о чем-нибудь» [6, с. 224].

Имидж нередко трактуется как определенный образ известной личности или вещи, создаваемый средствами массовой информации, литературой или самим *индивидом*. Его связывают и с визуальной привлекательностью личности, самопрезентацией, процессом конструирования человеком своего образа для других.

К основным функциям имиджа преподавателя вуза относятся :

- коммуникативная (связана с осуществлением взаимосвязи участников образовательного процесса);
- информационная (обеспечивает взаимопонимание педагога и студентов);
- когнитивная (позитивное познание и интерпретация студентами образа преподавателя создает комфортную обстановку для субъект-субъектного общения);
- эллитивная (определяет эмоциональный фон взаимодействия преподавателя и студентов);
- конативная (обеспечивает согласование и координацию взаимодействия участников образовательного процесса);
- креативная (связана с изменениями во взглядах, поведении, личностных взглядах студентов за счет позитивного имиджа преподавателя) [5, с. 96–97].

Важно подчеркнуть, что на изменение имиджа влияют различные факторы, прежде всего, социально-политического и экономического характера. Кроме того, на появление новых имиджевых стандартов и шаблонов влияют изменения в приоритетах, ценностных ориентациях людей, их мировоззрении. Кажется совсем недавно так называемые «новые русские» одевались в яркие пиджаки, чтобы явить окружающим свое принципиальное отличие от «совковского» единообразия. И вот, по прошествии каких-то двадцати лет, такой вид вызывает усмешку.

Современная высшая школа тоже переживает значительные изменения: меняется образовательная парадигма, обновляется профессорско-преподавательский состав. В вузовские аудитории приходят молодые педагоги, отличающиеся креативностью, желанием максимально реализовать свои потенциалы. В зависимости от того, какие имиджевые ходы ими используются, будут варьировать качество усвоения студентами учебного материала, степень увлеченности выбранной профессией, эффективность их социального созревания.

Имидж формируется из совокупности внешних и внутренних данных человека. Конечно, все люди отличаются друг от друга своей неповторимостью, уникальностью. Но, тем не менее, многочисленные исследования показывают, что имеют место некоторые типологические свойства личности педагогов, особенности характеров и способы работы над своим имиджем, которые должны выявляться и становиться всеобщим достоянием [4; 7].

Какие же факторы детерминируют изменение взглядов на имидж преподавателя вуза?

Очевидно, что с изменением возрастных параметров педагогов меняются и представления о характере их отношений со студентами. На смену субъект-объектным приходят субъект-субъектные отношения, когда студенты рассматриваются полноценными субъектами своей жизни и учебно-познавательной деятельности. И поэтому вместо «ментора» в аудитории должен быть педагог, доступный студентам, переживающий вместе с ними происходящие процессы, учитывающий альтернативные взгляды и позиции молодежи.

Сегодня образование превращается из социального института в одну из сфер услуг, призванную удовлетворять растущие образовательные потребности населения. Здесь успешными могут быть те, кто способен улавливать новые вызовы, оперативно на них реагировать, не дожидаясь ведомственных директив и распоряжений. Поэтому и в имидже современного преподавателя должны присутствовать элементы деловитости, энергичности, способности внедрять инновационные подходы, рисковать порой своим статусом и именем.

Кардинально поменялась и инфраструктура образования. Компьютеризация стала одной из значимых ее тенденций. Соответственно и «последними магиканами» выглядят те, кто не спешит овладевать современными информационными технологиями, считая, что мел и доска являются универсальными учебными средствами,

данными на века. Поэтому и в имидже преподавателя должны присутствовать тяга к новым методам и средствам обучения, стремление быть в теме, поспевать за достижениями прогресса.

Усиливается рост и влияние финансовых отношений. На смену уравниловке в педагогической деятельности приходит «эффективный контракт», призванный открыть новые возможности тем, кто умеет хорошо и много работать, проявлять себя не только в традиционной аудиторной работе, но и в написании научных статей, проведении исследований по заказу заинтересованных структур, организации дополнительных занятий не только со студентами, но и различными категориями населения, заинтересованными в своем общем и профессиональном развитии. Поэтому и в имидже преподавателя важно обнаруживать трудолюбие, работоспособность, физическое и психическое здоровье, стрессоустойчивость, способность оперативно реагировать на новые вызовы социума в целом и образовательной среды в частности.

И, наконец, изменились и сами студенты. Наряду с образованными, культурными, вежливыми, пытливыми людьми, нередко обнаруживаются и те, кто не наделен «искрой божьей», имеет крайне низкий образовательный уровень, для кого вуз является временным пристанищем, и не в состоянии существенно повлиять на мотивацию молодых людей. Поэтому в имидже преподавателя вуза должна обнаруживаться не только достаточная психолого-педагогическая подготовленность, но и способность на деле строить педагогически обоснованные отношения с непростыми по своей направленности людьми, проявлять выдержку, педагогический такт, оптимистически подходить к оценке той или иной личности, сочетать строгость с заботой об учащих, быть добрым советчиком и наставником молодежи.

Имидж проявляется, прежде всего, во внешнем плане. И хотя русская пословица гласит, что человека провожают по уму, но встречают его все-таки по одежке. Проведенные опросы студентов различных вузов показывают, что впервые встречаясь с новым преподавателем, они чаще всего обращают внимание на его внешний вид (52%), манеру общения и поведения (18%), умение читать лекцию (4%). Как видим, первое впечатление о преподавателе формируется на основе восприятия визуальных характеристик (внешний вид), коммуникативных – мимика, пантомимика, жесты, а также профессиональной составляющей – умения проводить занятия в аудитории. Конечно,

этого недостаточно, но, тем не менее, именно эти аспекты сразу же фиксируются студентами.

Внешний вид должен быть, прежде всего, выразительным. Он сигнализирует о том, зачем пришел преподаватель, чего от него можно ожидать, куда он поведет своих подопечных. Недопустимо небрежное отношение к своей внешности, но не желательно и чрезмерное внимание к ней. Именно преподаватель должен являть собой пример студентам в выборе одежды, манере ношения различных аксессуаров. Во внешнем облике преподавателя опрошенные студенты в первую очередь обращали внимание на одежду (28%), прическу (26%), лицо (21%). Важны также опрятность и чувство стиля.

В ряде вузов разработаны требования к дресс-коду, что определенным образом дисциплинирует студентов. Но много примеров и того, как руководство вузов и факультетов не обращает должного внимания одежде, прическам обучаемых, наличию у них пирсингов, татуировок и других «амулетов». В этом случае именно внешний вид преподавателя является хорошим образцом для подражания, а сам педагог имеет моральное право высказать свои пожелания, а иногда и критические суждения в адрес тех, кто путает аудиторию с пляжем.

Современная жизнь противоречива. Нередко вызывающая роскошь соседствует с бедностью. С учетом невысокой заработной платы не всякий преподаватель может позволить себе одежду от «кардена» и «версаче». В силу этого главное требование к одежде преподавателя – скромность, элегантность, отсутствие излишеств, хороший вкус. Замысловатая прическа, вульгарный фасон платья, дорогой костюм или часы, частая смена цвета волос отвлекают внимание студентов, превращает занятие в дискуссию о достоинствах и недостатках увиденного.

И прическа, и костюм, и украшения в одежде преподавателя всегда должны быть подчинены решению педагогической задачи – эффективному воздействию на формирование личности воспитанников. Имея право на украшение в одежде, на косметику, педагог должен во всем соблюдать чувство меры и понимать обстановку. И поэтому, собираясь на занятие или в театр, одеваться следует по-разному.

Выбор одежды должен осуществляться не только с точки зрения пола, возраста, особенностей фигуры, но и возраста обучаемых, специфики преподаваемого предмета. Так, молодые преподаватели иногда

одеваются излишне строго, что увеличивает дистанцию между ними и обучаемыми. В свою очередь, опытные педагоги, чтобы уменьшить возрастную дистанцию, стремятся к молодежному стилю, и это тоже не вызывает поддержки у окружающих.

Замечено и то, что при проведении занятий по таким многоплановым дисциплинам, как философия, психология, политология преподаватель лучше воспринимается, когда он одет демократично, что позволяет ему смотреть на проблемы нестандартно, высказывая самые неожиданные точки зрения. И, наоборот, чтение курса права, методов математической статистики или математического анализа предполагает наличие классического покроя костюма, ассоциирующегося со строгими научными выкладками.

Как известно, зеркалом души является лицо человека. Поэтому имидж преподавателя во многом связан с его мимикой. Это искусство выражать свои мысли, чувства, настроение, состояние с помощью движения мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляд оказывают на студентов более сильное воздействие, чем слова. Мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствует лучшему ее усвоению. Обучаемые «читают» лицо педагога, угадывая его отношение, настроение, поэтому оно должно не только выражать, но и скрывать различные чувства.

Мимика должна соответствовать характеру речи, отношений. Она, как и весь внешний облик, должна выражать уверенность, одобрение, осуждение, недовольство, радость, восхищение, безразличие, заинтересованность, возмущение – в десятках вариантов.

Широкий диапазон чувств выражает улыбка: она может отражать разные мотивы. Следует быть осторожным в ее истолковании: она может быть виноватой, если кто-то допустил непредвиденную ошибку; чрезмерная улыбчивость может явиться выражением заискивания перед собеседником или выражать потребность в одобрении своих поступков и слов. Как правило, улыбка означает дружелюбное отношение к людям.

Активные элементы мимики – брови. Поднятые, они выражают удивление, сдвинутые – сосредоточенность, неподвижные – спокойствие или равнодушие, находящиеся в движении – восторг.

Наиболее выразительны на лице человека глаза. Глаза – это некий связующий элемент духовности и телесности. В Библии говорится:

«Светильник для тебя есть око. Итак, если око твое будет чисто, то все тело твое будет светло. Если же око твое будет худо, то все тело твое будет темно». Поэтому преподавателю важно помнить, какими глазами он смотрит на своих учеников: мягкими, нежными, искрящимися, радостными, пылающими или пронизывающими, жесткими, колющими, пустыми, невыразительными, стеклянными, холодными, отсутствующими.

Взгляд преподавателя, обращенный к студентам, должен создавать визуальный контакт. Надо избегать обращения к стенам, окнам, потолку. Взгляд, направленный на говорящего, означает не только заинтересованность, но и сосредоточенность на том, о чем говорят. Визуальный контакт является техникой, которую необходимо сознательно развивать. При этом нужно стремиться держать в поле зрения всех учащихся.

Выразительность внешности преподавателя зависит и от его осанки, пантомимики, жестов. Замечено, что осанка выражает внутреннее достоинство личности. Чаще всего сутулый, слабый человек не производит впечатления силы. Опущенная голова, вялые руки свидетельствуют о внутренней слабости человека, его неуверенности в себе, нежелании работать.

Наоборот, твердая походка, собранность указывают, независимо от роста, возраста и пола преподавателя, на его солидность, основательность, внушительность. Студенты видят, что педагог уверен в своих силах, знаниях, он покоряет, завоевывает всех вокруг себя.

Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад-вперед, переминая с ноги на ногу, манеры держаться за спинку стула, присаживаться на крышку стола, держать руки в карманах. Отвлекает студентов и частое перемещение преподавателя по аудитории, а равномерное хождение взад-вперед во время объяснения их даже усыпляет.

Важно помнить, что все движения и позы привлекают внимание учащихся своим изяществом, простотой, естественностью, а не театрализованностью и показушностью.

Не нужно злоупотреблять жестами; важно помнить, что чрезмерная жестикуляция теряет свою выразительность при частом повторении. Из широкой гаммы движений можно выделить следующие.

Коммуникативные жесты – выразительные движения, заменяющие в речи элементы языка. Это привлечение внимания, подзывание, приветствие и прощание, благодарность, похвала, одобрение,

согласие, неодобрение, презрение, предостережение, запрещение, угроза, дружеское расположение, указание, удивление. Такие жесты понятны без речевого контекста и имеют собственное значение в общении.

Описательно-изобразительные, подчеркивающие жесты: разведение и сведение рук, объемные, разводящие движения в стороны обеими руками, пружинящие движения руками или кистью, быстрые или медленные движения рукой в одном направлении, ритмичные движения рукой из стороны в сторону или сверху вниз. Они, как правило, сопровождают речь и вне речевого контекста теряют всякий смысл.

Психологические (модальные) жесты, выражающие оценку, отношение к предметам, людям, явлениям окружающей среды. К ним относятся жесты, передающие неуверенность, незнание, отрицание, раздумье, сосредоточенность, страдание, подавленность, отвращение, разочарование, удовлетворение, радость, восторг, дефицит времени, растерянность, смятение, удивление, иронию, недоверие и т. п.

Жесты-сорняки, подобно словам-паразитам не несущие смысловой нагрузки и отвлекающие собеседника от восприятия речи: бессмысленное встряхивание головой, бесконечное поправление волос, почесывание затылка, переносицы, одергивание одежды, закручивание пуговицы, заламывание рук, пальцев и кистей, произвольное раскачивание, пожимание плечами, притоптывание ног и др.

Заметим, что все они не приносят в имидж положительных моментов, а поэтому должны искореняться самим преподавателем уже в начале педагогической деятельности.

Результаты исследований показывают, что работа над имиджем преподавателя вуза может включать в себя несколько этапов [1, с. 5].

1. Выявление того, каков образ педагога на данный момент и в какой мере он соответствует представлениям студентов о роли и месте преподавателя и его миссии в вузе.
2. Непосредственная работа по созданию образа с учетом реалий социальной группы, для которой предназначается тот или иной имидж.
3. Поиск или формулировка определенного девиза (лозунга), под воздействием которого и должно происходить формирование имиджа.
4. Создание легенд, которые позволяли бы преподавателю, оставаясь самим собой, существенно отличаться от своих коллег.

Можно предложить и ряд технологических действий, способствующих созданию и изменению имиджа преподавателя:

- самоанализ;
- определение круга лиц, для которых предназначается измененный имидж;
- работа по достижению убедительности создаваемого (изменяемого) имиджа;
- определение финансовых затрат на создание имиджа;
- презентация созданного (измененного имиджа) [2; 3].

Таким образом, реформирование высшей школы, повышение качества обучения и воспитания студентов предусматривает целый комплекс мер организационного, финансово-экономического, духовно-нравственного, научно-интеллектуального характера. Их успешность связана как с имиджем самих мер, так и имиджем тех, кто их осуществляет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Баранова В.* Имидж личности как социально-психологическое явление // Магистр. – 1994. – № 2. – С. 2–9.
2. *Бард П.* Продай себя. Тактика совершенствования Вашего имиджа. – Мн.: Амалфея, 2004. – 208 с.
3. *Дейвис Ф.* Ваш абсолютный имидж: Книга для политиков и бизнесменов, мужчин и женщин / пер. с англ. – М.: Внешсигма, 2007. – 320 с.
4. *Донская Л. Ю.* Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004. – 20 с.
5. *Морева Н. А.* Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
6. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 1992. – 356 с.
7. *Попова О. И.* Имидж преподавателя вуза: проблема трансформации в современной России: автореф. ... дис. канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

УДК 378.147/126

Ю. П. Кошелева

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: kosheleva@gmail.com

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

В статье дан анализ педагогической и проектной деятельности, определены их различия, выделены компоненты педагогической деятельности, отмечена специфика проектной деятельности в вузе для преподавателей и студентов.

Ключевые слова: проектная деятельность; проектирование; проектное обучение; технология проектного обучения; компоненты педагогической деятельности; субъекты образовательного процесса; улучшение.

Kosheleva Yu. P.

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: kosheleva@gmail.com

PROJECT ACTIVITIES AS A CLAUSE OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES' IMPROVEMENT IN HIGHER SCHOOL

The author analyses pedagogical and project activities, determines their differences, considers the components of qualified teacher's activities and points out the specificity of student's and teacher's project activities in higher school.

Key words: project activities; project-based learning; technology of the project education; designing; pedagogical activity components; subjects of educational process; improvement.

В педагогической практике все чаще используется проектная деятельность и обучение на ее основе, однако в теории соотношение педагогической и проектной деятельности в психологии понимается по-разному и создает необходимость ее теоретического осмысления. Цель данной статьи – краткий анализ содержания и структуры и определение важного условия развития педагогической деятельности в связи с проектной деятельностью. Для реализации этой цели необходимо выделить существенные атрибуты деятельности, проанализировать различные толкования проектной деятельности и близкие по содержанию к ней понятия, определить компоненты педагогической деятельности, произвести сопоставительный анализ педагогической

и проектной деятельности и доказать, что проектная деятельность является условием развития деятельности педагогической.

Деятельность человека связана с познанием и преобразованием окружающей действительности. Кроме этого, чтобы она стала самой собой, она должна порождаться потребностями субъекта и направляться им на какую-то цель (регулироваться сознанием).

В качестве объекта преобразования могут выступать как предметы окружающего мира, так и сам человек – многогранный полипредметный объект познания. Объекты преобразуются в материальном и идеальном планах; они соединяются в профессиональной деятельности человека и, в зависимости от преобладания того или иного плана, различают профессии физического и умственного труда. Однако такое разделение условно, потому что планы преобразования присутствуют в любой профессиональной деятельности. Например, музыкант, художник, скульптор сначала создает образ результата своей деятельности, а затем его воплощает. Образ, или замысел будущего произведения проектируется в идеальном плане. Воплощенный образ реализуется в материи – в том, что можно видеть, слышать, осязать и т. д. Есть профессии (например, лингвист, менеджер, бухгалтер), в которых материальный носитель деятельности неочевиден, хотя так же реален, как и в других профессиях. К таким «неосвязаемым» профессиям относятся и психолог или педагог-психолог. Создавая идеальный образ результата труда в работе с человеком, точнее – с проявлениями его психической деятельности, психолог должен уметь строить идеальные модели психики с учетом возрастных особенностей, ситуации, системы отношений и освоенных способов деятельности, знать механизмы и закономерности ее функционирования, хорошо ориентироваться в психических явлениях, через которые их можно обнаружить в повседневной жизни. Понятно, что проектировать такие модели не просто. Тем не менее, и в становлении профессиональной деятельности психолога, как и в любой другой, выделяются общие закономерности [5]. Так, вузовская подготовка включает системное формирование профессионального сознания – предметно-специализированного и предметно-определенного способов осознания объективного мира. Будущего психолога учат их применять: сначала извлекать из него «элемент» (любое явление психической жизни) и затем превращать его в «предмет» профессиональной деятельности. С этой точки зрения речь идет о «простой» деятельности ее субъектов–субъектов

педагогической деятельности вуза. Если педагогическая деятельность основывается на технологии проектного обучения, то в чем тогда состоит ее специфика? Как же соотносятся проектное обучение, проектирование, проектная и педагогическая деятельность?

Проектная деятельность имеет несколько толкований. При всем разнообразии в них присутствует ссылка на результат и его оценку. Им может стать:

- получение общественно полезного продукта;
- создание чего-то хорошего, доброго, вечного;
- сотворение нового, чего не было ранее;
- совершенствование и гармонизация своего окружения и мира в целом.

Оценка, как правило, содержит положительные коннотации результата проектной деятельности – они являются индикатором того, что он позитивен и желателен. Результат проектной деятельности связан и с предметом такой деятельности. Например, если это бизнес-проект, то его результатом будет создание долгосрочного внеоборотного актива. В нем содержится положительный финансовый индикатор благополучия – в данном случае бизнеса [4]. Чтобы выполнить проект – получить запланированный результат – необходимы два условия: повторяемость и управляемость. А это значит, что и в проектной деятельности можно выделить алгоритмы и существенные элементы.

Проектное обучение основывается на проектировании. Под проектированием понимается деятельность, связанная с ««промысливанием», в предельно сжатой характеристике того, что должно быть» [1, с. 22]. Здесь отражается функция мышления (сознания) и «целенностное представление о будущем состоянии чего-либо» [там же]. Однако у любой деятельности есть цель, или желаемый результат, который нужно достичь. В чем же отличие проектирования от «просто» деятельности? По мнению И. А. Колесниковой, проектированию присущи четыре основных значения:

- специфический вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности (метод практико-ориентированной науки);
- форма порождения инноваций, характерная для технологической культуры;
- управленческая процедура [там же].

Несмотря на разные трактовки, общим элементом значений является новизна продукта проектирования, при этом он должен обладать заранее заданными (спроектированными) свойствами. Педагогическое проектирование соотносится с основными значениями проектирования и переносит его результат в свою предметную область. Так, оно включает в себя, в том числе, такие трактовки:

- «практико-ориентированная деятельность», результатом которой становится разработка новых систем и видов педагогической деятельности для решения «задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах»;
- «способ трактовки педагогической действительности»;
- «способ нормирования»; «процесс создания и реализации педагогического проекта»;
- «специфический способ развития личности и технология обучения» [1].

В условиях обучения в вузе под *проектом* мы будем подразумевать особый продукт деятельности ее субъектов – воплощенный в практических заданиях и мероприятиях образ результата с заданными опорными свойствами и отношениями, который создается из элементов учебной ситуации, связанной с профессиональной деятельностью студентов, и через эти задания стимулирует действия, направленные на получение уникального неповторяющегося результата (продукта деятельности). Поясним сказанное. Наличие субъектов деятельности предполагает коллективный характер проекта. (При этом они выполняют разные функции.) Образ результата говорит о включении и компоновке разных элементов учебной ситуации: целей, способов, исходных данных, средств, контекста, системы оценивания и фоновых знаний. Осмысление же полученного результата, выделение его опорных и уникальных свойств, является способом формирования профессионального сознания у студентов; а преподавателям анализ проектов дает пищу для размышлений, позволяет выделять новые элементы, добавлять или трансформировать учебный материал, менять способы деятельности и контекст учебной ситуации. Кроме того, образ результата всегда связан с целью и сферой деятельности. Разные цели в различных областях профессиональной деятельности – разные проекты. Так, бизнес-проект реализует коммерческую цель. Соответственно он нацелен на увеличение оборотных активов

предприятия [4]. Проект в социальной сфере включает взаимоувязанный набор социально значимых мероприятий и действий с использованием установленных ресурсов в пределах лимита времени, так как он реализует общественно заданную цель и имеет лимит ресурсов (в том числе времени). Продуктом обучения в вузе являются сформированные компетенции, включающие, в том числе, знание предметной области. Поэтому учебный проект затрагивает преимущественно когнитивную сферу, так как его цель связана, в первую очередь (о чем мы говорили выше), с формированием профессионального сознания. Если же центр внимания смещается на дидактическую цель, то проект будет основываться на освоении способов ее достижения. И тогда мы будем говорить о технологии – применительно к проектному обучению – о методе проектов, или технологии проектного обучения. Метод проектов как педагогическая технология включает в себя «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути» [6, с. 68]. В соответствии с методом и в зависимости от доминирующей в проекте деятельности будут выделяться разные типы проектов: исследовательские, творческие, игровые (ролевые), ознакомительно-ориентировочные (информационные), практико-ориентированные (прикладные) и др. [6].

Проектное обучение используется нами в значении обучения на основе технологии проектного обучения (*project-based learning*), но ею не заменяется. Для его реализации в вузе в работе со студентами психологического и психолого-педагогического направлений профессиональной подготовки мы руководствовались следующими принципами:

- активизация деятельности каждого студента группы;
- практическая деятельность через проектирование решения прикладных задач в разных психологических школах;
- формирование ориентировочной основы деятельности (ООД) благодаря выделению алгоритмов и структуры проектных задач;
- творческое применение учебного материала в игровых ситуациях;
- сотрудничество и взаимопомощь в системе «студент–студент» в обсуждении предметных тем;
- учет контекста предметных ситуаций.

Теперь перейдем к анализу педагогической деятельности и выделим в ней компоненты, одним из которых является проектировочный. Наша задача – доказать, что он присутствует в деятельности ее субъектов и является условием ее развития.

Педагогическая деятельность является видом профессиональной деятельности со всеми свойственными ей атрибутами. Она входит в сложную и многокомпонентную педагогическую систему. Это понятие вводит Н. В. Кузьмина [3]. По мнению этого автора, педагогическая система – это «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [там же, с.11]. Кузьмина различает структурные и функциональные компоненты этой системы.

«Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых» [там же]. К структурным компонентам относятся: цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и обучающиеся.

«Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся; они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость и выживаемость. В педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский функциональные компоненты» [там же, с.14]. Нас, в основном, интересуют функциональные компоненты педагогической системы, которые обуславливают изменение ее элементов и системы в целом. Ведь изменения – это источник развития деятельности, участниками которой являются ее субъекты. Если при этом формируется образ результата с заданными опорными свойствами, но предполагающий собственный уникальный продукт, то можно говорить о наличии проекта и проектирования в педагогической деятельности. Причем уникальность может достигаться по-разному: это может быть сочетание элементов образа, способы реализации, система отношений и т. д. Однако может ли студент самостоятельно, без преподавателя, наставника, освоить

технологии проектного обучения и создать уникальный продукт? Ответ: нет. Почему? Во-первых, нужно выделить заданные свойства из предметной области; во-вторых, опыт взаимодействия позволяет освоить и сделать «привычными» способы деятельности; в-третьих, необходима система отношений, которая создает условия деятельности. Так, само наличие преподавателя как субъекта педагогической деятельности становится необходимым условием обучения. Рассмотрим функции деятельности преподавателя в соответствии с функциональными компонентами педагогической системы подробнее.

Гностическая функция профессиональной деятельности педагога связана с исследованием, постановкой цели, определением задач и подбором способов получения нового знания, включая необычную (непривычную) компоновку элементов учебной ситуации. В образовательном процессе преподаватель изучает его участников, оценивает уровень их знаний, понимание и умение формулировать проблему по заданной теме в рамках учебного материала и за его пределами применительно к жизненным ситуациям. Кроме того, он анализирует реакцию студентов на свое изложение и проверяет, как они усвоили те или иные разделы, строит гипотезы и проверяет их на практике; выявляет возможности обучающихся и компоновку задания так, чтобы эти возможности приумножились.

Коммуникативная функция выполняется не только в профессиональной деятельности педагога, но и в педагогическом общении, без которого педагогическая деятельность немыслима. В образовательном процессе между субъектами педагогической деятельности налаживается коммуникация. Доверие, установление контакта, протекание процесса коммуникации и его завершение сопровождают педагогическую деятельность, определяют ее этапность и влияют на ее успешность. Чтобы усилить обмен информацией и улучшить усвоение знаний, необходимо учитывать «субъектность» каждого участника образовательного процесса. В совместную деятельность вплетаются его мотивы, потребности, предшествующий опыт и знания – появляется личностная заинтересованность в предмете обучения у студентов, а преломление и переработка ими материала открывает для педагога новые грани его профессиональной деятельности. Учитывая то, что нет двух похожих людей, можно констатировать: такой обмен обогащает деятельность ее субъектов, вносит в предметную область

новые смыслы, добавляет в нее новые частицы знаний, усиливает ее вариативную часть. В рамках данной предметной области благодаря реализации условий педагогического общения, фактически создается новый учебный продукт, который становится опорой в выполнении учебных задач последующими группами обучающихся. Его создание было бы невозможным, если в профессиональной деятельности не реализовывались бы также проектировочная, конструктивная и организаторская функции.

Проектировочная функция деятельности преподавателя отражает его умение осуществлять проектирование, выделять в этой деятельности ориентиры, нормы и результаты [1, 7]. По сути, педагог реализует технологию реализации цели, варьируя при этом средства обучения на каждом этапе проектирования и оценивая его результаты. При проектировании программы учебной дисциплины учитывается направление и профиль подготовки студентов, связь учебного плана с другими дисциплинами и фоновыми знаниями обучающихся. Базовые знания фокусируются на предметную область, при этом целью преподавателя становится не просто усвоение материала студентами, а формирование у них в дальнейшем умения использовать полученные знания на практике. Преподаватель должен уметь проектировать систему заданий студентам, включая работу с первоисточниками по специальности, составление проектных задач в процессе обучения и самостоятельную работу над курсом. К тому же педагогу необходимо уметь проектировать способы превращения курса не только в средство профессионального сознания, но и нравственного воспитания обучаемых. Студентам создаются такие условия обучения, в которых у них появляется желание и возможность самостоятельно выбирать интересующую тему из вариативной части в данной предметной области, а преподаватель разрабатывает для них эти варианты. Эти условия обучения создаются различными способами. Так, например, за рубежом и в отдельных вузах нашей страны считается обычной практикой применение электронных средств обучения на образовательных платформах, позволяющих не только выбирать интересующий студентов материал, но и оценивать качество его усвоения [11, 13]. Процесс обучения алгоритмизируется [10, 12]. Хорошо это или плохо? По мнению министра образования и науки РФ Дмитрия Ливанова, выступившего на форуме «Открытые инновации» 31 октября 2015 г., онлайн-обучение

не может стать полноценной заменой традиционным университетам и никогда не заменит учителя (преподавателя) «в помощи поиска образовательной траектории»¹. Обучаясь в университете, студент «вместе с профессором может выполнять определенные действия, создает проекты, занимается научными исследованиями. А научиться чему-либо, прослушав даже самую отличную лекцию, просто невозможно». Министр считал, что «погрузить человека в информационную среду можно, а вот заставить его получить пользу из полученной информации достаточно тяжело. Наукой давно установлена тесная взаимосвязь между желанием учиться и эффективностью образования. Качество усваиваемых навыков обусловлено не доступом к информации, а готовностью к серьезной работе мышления и внимания, для совершения которой необходим мотив». Д. Ливанов подчеркнул, «университет как раз и нужен для того, чтобы помочь обучаемому найти смысл своего обучения и дальнейшего трудоустройства». А смыслы рождаются только в деятельности, причем обязательно совместной.

В МГЛУ основной упор в настоящее время делается на развитие интерактивных методов обучения, включая проектный. Взаимодействие субъектов образовательного процесса приводит к поиску новшеств, их апробированию и созданию новых ресурсов, процедур и оценочных средств. Реализация модульных образовательных программ (МОП) увеличивает вариативную часть программы и дает больший выбор студентам программных модулей. К тому же проектное обучение предполагает введение инноваций – как технологических, так и предметных [3, 6].

Конструктивная функция деятельности преподавателя содержит три компонента:

- конструктивно-содержательный (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса);
- конструктивно-оперативный (планирование своих действий и действий обучающихся);
- конструктивно-материальный (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса) [3].

Его деятельность носит исследовательский характер, так как он отбирает, сортирует и перерабатывает научную информацию, формирует

¹ UPL: <https://www.youtube.com/watch?v=yGcjtXYHi08&feature=youtu.be>

фонд оценочных средств, обеспечивающий контроль знаний. Кроме того, конструирует учебную информацию так, чтобы привлечь внимание студентов к развитию исследовательской мысли – стимулирует научный поиск, помогает обучаемым в реализации их научных изысканий, предвидит конечный результат и предваряет оценку. Преподаватель формулирует познавательную задачу и определяет способы побуждения студентов к самостоятельному мышлению.

Не менее значимой является *организаторская функция* педагогической деятельности [7, 9]. Она касается организации процесса и его результата. Организация образовательного процесса предполагает знания характеристик деятельности, ее структуры и алгоритма осуществления. Выделение элементов логической структуры деятельности и их компоновка позволяет варьировать формы и средства деятельности, управлять ее результатом. Временная структура деятельности определяет ее этапы и действия, а внешние по отношению к ней характеристики создают правила, по которым она будет развиваться. Организация как результат деятельности включает в себя согласованность действий участников педагогической деятельности, формирование организаторских способностей и получение комплексного знания предметной области. Преподаватель организует последовательность заданий во времени, обеспечивает насыщенную работу на занятиях и для себя, и для студентов. Вместе с тем, он организует свое время и свою деятельность, связанную с подготовкой и проведением занятий; учебную информацию и деятельность студентов, связанную с ее восприятием и усвоением. При этом преподаватель не только организует процесс обучения, но и самоорганизуется. Он также создает условия и для самоорганизации студентов, учит их анализировать компоненты проектных задач, включающих моделирование организации игровой или проектной ситуации, для дальнейшего использования их в практической деятельности.

Аналогичные функции педагогической деятельности выделяются и в деятельности другого ее субъекта – обучающегося, но их содержание иное. Что, впрочем, не отменяет проектировочного компонента в деятельности студентов и его сути.

Итак, наш анализ показал, что в педагогической деятельности есть проектировочная функция, которая не менее важна, чем все остальные. Она реализуется в любой деятельности. Так что же представляет собой проектная деятельность? По нашему мнению, это деятельность

проектирования, а ее результат – проект. Поэтому нельзя сказать, что учебный проект или проектная задача студента является только его продуктом. Мы убедились в том, что без преподавателя рождение проекта невозможно. В то же время педагогическая деятельность предъявляет к педагогу такие требования, без выполнения которых у него не получится остаться в профессии. Его «проект» в форме программ и заданий тестирует и реализует студент. Взаимодействие субъектов в педагогической деятельности для создания нового – проектов – по выбранному алгоритму, воспроизводимость результатов по определенным критериям и управление этой деятельностью обеспечивает их корректировку и ведет к ее улучшению. Из чего следует, что проектная деятельность является условием развития педагогической деятельности в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
2. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студентов высш. проф. образования / Н. В. Матяш. – М.: Академия, 2012. – 160 с.
3. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 208 с.
4. Мишин С. А. Проектный бизнес: адаптированная модель для России / С. А. Мишин. – М.: АСТ, 2006. – 428 с.
5. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 113 с. – URL: <http://nechaev.pro/redpsycho/9/>
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
7. Организация проектной деятельности в образовательном учреждении / Сост. С. Г. Щербакова. – Волгоград: ИТД «Корифей», 2007. – 96 с.
8. Организационная психология / под ред. П. К. Власова, С. А. Маничева, Г. В. Суходольского. – СПб.: Изд-во СПб ун-та; Харьков: Гуманитарный центр, 2008. – 480 с.
9. Электронный учебник по курсу «Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства» – URL: <http://bg-prestige.narod.ru/proekt/index.html>

10. *Bell S.* Project-based learning for the 21st century: skills for the future // The Clearing House, 2010. №83 (2). – P. 39–43
11. *Markham T.* Project Based Learning: A bridge just far enough // Teacher Librarian, 2011. N.39 (2). – P. 38–42.
12. Exploring psychology on-line project / The Open University URL: <http://www.open.ac.uk/courses/modules/dzx222>
13. Tools and resources to help teachers implement PBL / The Buck Institute for Education [On the Internet] URL: <http://www.bie.org>

УДК 316.4: 378.01

А. А. Кравцов

профессор, кандидат технических наук, почетный работник науки и техники РФ, действительный член РАЕН, профессор кафедры информационной безопасности МГЛУ; e-mail: ak20786@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ СТУДЕНТАМ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНКУРЕНТНАЯ РАЗВЕДКА»

В статье рассматриваются вопросы профессионально-педагогического целеполагания при преподавании студентам, обучающимися в магистратуре по направлению «Информационная безопасность», курса «Конкурентная разведка». Рассматривается значимость дисциплины «Коммерческая разведка» в структуре образовательной программы по приобретению магистрантами необходимых профессиональных компетенций. Анализируются особенности данного курса и содержание педагогической технологии «Выращивание целей обучения».

Ключевые слова: профессиональное обучение; образование; информационная безопасность; профессиональная компетенция; специфика обучения; педагогическое целеполагание; педагогическая деятельность; конкурентная разведка; педагогические технологии.

Kravtsov A. A.

Ph.D. (Technical Sciences), Professor, the Honored Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Member of the Russian Academy of Natural Sciences, MSLU; e-mail: ak20786@yandex.ru

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL PURPOSE-MAKING IN TEACHING STUDENTS THE «COMPETITIVE INTELLIGENCE» DISCIPLINE

The article touches upon the issues of professional pedagogical purpose-making in teaching Master students of «Information Security» programme 10.04.01 the «Competitive Intelligence» discipline. The author examines the importance of the «Competitive Intelligence» discipline within the educational programme aimed to provide Master students with necessary professional competence. The article also analyses peculiarities of the discipline and the «Building up purposes of education» pedagogical technique.

Keywords: professional education; education; information security; professional competence; specificity of education; pedagogical purpose-making; educational activity; competitive intelligence; pedagogical technologies.

В Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) с началом 2016/2017 учебного года начинается преподавание новой дисциплины – «Коммерческая разведка». Планируется, что она будет изучаться студентами, обучающимися в магистратуре по направлению «Информационная безопасность».

Следует отметить, что новый курс начинает преподаваться не с «чистого листа»: с 2013 г. темы, посвященные проблематике конкурентной разведки, изучались со студентами старших курсов специалитета и бакалавриата МГЛУ на лекциях и семинарских занятиях в рамках преподаваемой дисциплины «Информационно-аналитическая деятельность по обеспечению комплексной безопасности».

Значимость дисциплины «Коммерческая разведка» в структуре образовательной программы по приобретению магистрантами необходимых компетенций (знаний, умений и навыков) по направлению подготовки «Информационная безопасность» обусловлена тем, что в последние два десятилетия все более отчетливо проявляется большой интерес к конкурентной разведке как системе активного информационно-аналитического обеспечения решений в экономике и деловой среде. Как следствие этого – рост спроса на специалистов в данной сфере в промышленно-развитых странах и организация университетского образования в области конкурентной разведки. В Китае, например, в настоящее время более 30 университетов уже ввели специальность «Конкурентная разведка» в свои учебные планы как отдельную дисциплину. В США подготовка специалистов в области конкурентной разведки ведется в 27 учебных заведениях. В Великобритании имеется специализированное учебное заведение – Академия конкурентной разведки, в Германии – Институт конкурентной разведки. Учебные заведения, в которых на постоянной основе в учебные программы включена дисциплина «Конкурентная разведка», имеются также во Франции, Швеции, Финляндии, Австралии и других странах. По мнению ведущих европейских экспертов в области образования, в течение ближайших 10 лет курс конкурентной разведки будет включен во все европейские программы МБА [5].

В России на данный период времени практически нет учебных заведений, специализирующихся в области конкурентной разведки. В начале 2000-х гг. в университетах и институтах стали организовываться тренинги, семинары, различного рода курсы дистанционного и заочного обучения, в основном в рамках специальности

«Информационная безопасность», в какой-то мере отвечающие потребностям подготовки кадров данного профиля. С 2010 г. в ряде университетов и институтов осуществляется подготовка по образовательной программе «Конкурентная разведка в бизнесе» с выдачей диплома государственного образца. С 2012 г. в Уральском государственном экономическом университете началось обучение в заочной магистратуре по курсу «Конкурентная разведка в международном бизнесе».

Как показывает авторский опыт преподавания в МГЛУ, тематика конкурентной разведки вызывает повышенный интерес у студентов. На аудиторных и семинарских занятиях отмечается высокая активность при выборе тем для докладов и в обсуждении вопросов на семинарах. У многих студентов проявляется не свойственная им на других занятиях креативность в выполнении самостоятельных заданий с презентацией результатов.

Причин повышенного интереса студентов к данной тематике, по нашему мнению, несколько. Во-первых, некоторая «сакральность» для молодежной аудитории термина «разведка», тесно связанная с «романтикой» деятельности спецслужб.

Во-вторых, в ходе изучения сути и содержания деятельности коммерческой разведки для студентов становились понятны различия между понятиями «коммерческая разведка» и «промышленный шпионаж», а также приходило понимание часто употребляемых терминов в СМИ и научно-популярной литературе, таких как «деловая разведка», «бизнес-разведка», «корпоративная разведка» и др.

В-третьих, на практических занятиях по информационному мониторингу данных на проработку компаний и фирм большинство студентов на собственном опыте смогли убедиться в действенности полученных знаний и навыков по изучаемой тематике, а также их полезности для последующей профессиональной деятельности в области обеспечения информационной безопасности.

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования в России выполнение образовательных программ предполагает достижение обучающимися (студентами) определенных результатов, выраженных в общекультурных и профессиональных компетенциях. Перечень таких компетенций для магистрантов, которым преподается дисциплина «Конкурентная разведка», сформулирован в ФГОС «Информационная безопасность» и уточнен в «Общей

характеристике образовательной программы высшего образования» применительно к направлению подготовки (специальности) «Информационная безопасность» в МГЛУ. Однако, по мнению автора, приведением в соответствие перечня планируемых результатов обучения заданным компетенциям, выраженным в содержании рабочей программы новой дисциплины «Конкурентная разведка», работа преподавателя не исчерпывается. Для успешного встраивания нового курса в комплекс традиционно преподаваемых в университете дисциплин необходимо осуществлять профессионально-педагогическое целеполагание (ППЦ) учебных занятий.

В понятие «профессионально-педагогическое целеполагание» автор вкладывает смыслы, которые сформулированы профессором М. А. Лямзиным в отношении термина «профессиональные цели» и Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспировым в термин «педагогическое целеполагание». Согласно М. А. Лямзину, профессиональные цели – те, которые отражают профессиональную специфику конкретных полезных результатов деятельности, предвидимых специалистом, и выражают смысл его профессиональных действий [4, с. 154]. По Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирову, педагогическое целеполагание – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности; потребность учителя в планировании своего труда, готовность к изменению задач в зависимости от педагогической ситуации; способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками [1, с. 380].

ППЦ в общем виде, по М. А. Лямзину, предполагает владение преподавателем определенными способами и приемами, умением:

- формулировать, доводить, разъяснять, добиваться понимания, усвоения и выполнения студентами цели и задач педагогической и учебной (познавательной) деятельности;
- разрабатывать стратегию и тактику достижения цели и решения задач;
- оценивать уровни достижения цели и решения задач;
- вносить, если необходимо, коррективы в сформулированные ранее цели и задачи [4].

При этом необходимо отметить, что, по убеждению многих специалистов в области педагогики, ППЦ зависит от множества факторов,

в том числе объективных и субъективных, и имеет много общего с творческим актом (действием).

Наиболее приемлимым решением ППЦ для курса «Конкурентная разведка», по мнению автора, является применение алгоритма педагогической технологии «Выращивание целей обучения», разработанного М. А. Лямзиным [4, с. 159] и опробованного автором в МГЛУ при преподавании дисциплины «Гуманитарные аспекты информационной безопасности» [2].

Данная технология включает в себя двуединый и поэтапный процесс совместной постановки и последующей реализации целей обучения как преподавателем, так и обучающимися. В процессе изучения дисциплины выделяются этапы «настройки целей», целевыполнения и рефлексии умения профессионально-педагогического целеполагания.

Адаптация вышеобозначенного алгоритма была осуществлена нами, исходя из опыта преподавания автором тематики коммерческой разведки в 2013–2015 гг. для студентов специалитета и бакалавриата, использования компетентностного подхода по направлению «Информационная безопасность», ранее изложенного автором в «Вестнике МГЛУ» [3]. При этом учитывались особенности курса «Коммерческая разведка», а также уровень профессиональной подготовки магистрантов.

К одной из основных особенностей (специфики) курса следует отнести следующий фактор. В России в настоящее время, в отличие, к примеру, от Франции, популяризация разведывательной деятельности, как обязательного и неотъемлемого атрибута государственной политики и национальной безопасности, практикуется весьма незначительно. Во Франции же за последние десять лет произошло активное распространение культуры разведки, повышение престижа профессии сотрудника разведывательных органов в сознании французских граждан и понимание ее роли в политической и экономической сферах деятельности государства [6]. У российской, по крайней мере, студенческой молодежи в большинстве своем, как показывают неоднократные опросы, понятия «разведка» и «шпионаж» в сознании отождествлены. Между тем, существует и признано мировым сообществом четкое разграничение понятий «конкурентная разведка» и «промышленный шпионаж». Поэтому для студентов, которым преподавались основы конкурентной разведки в рамках специалитета

и бакалавриата, было «откровением», что коренным отличием конкурентной разведки от промышленного шпионажа является то, что она функционирует в рамках действующих в стране правовых норм, ее методы исключают использование уголовно наказуемых средств и ориентированы на цивилизованные способы ведения бизнеса.

Кроме того, как указывал один из признанных авторитетов в области информационной безопасности профессор А. А. Малюк, обучение кадров по направлению «Информационная безопасность» имеет существенные особенности, поскольку выступает не только как реакция на спрос рынка в отношении таких специалистов, но и как важная составляющая комплекса мероприятий государства по противодействию угрозам в информационной сфере [5, с. 9]

В общем виде алгоритм ППЦ в ходе реализации технологии «Выращивание целей обучения по курсу “Коммерческая разведка”» включает в себя следующие этапы.

Первый этап – «настройка целей»: планируется в ходе первых учебных занятий ознакомить студентов с содержанием учебного курса, с особенностями организации и методики учебных занятий, видами, формами, методами контроля и оценивания результатов обучения.

Основными элементами этапа являются:

- первоначальная формулировка цели обучения преподавателем;
- формулировки целей своей учебной деятельности по курсу студентами, с их фиксацией преподавателем;
- анализ, обобщение и систематизация преподавателем сформулированных студентами целей;
- «доводка» целей преподавателем и обсуждение откорректированных целей со студентами.

Является очевидным, что для многих студентов формулировка целей своего обучения по курсу представляет достаточно трудную задачу, а для некоторых может оказаться неразрешимой. Однако здесь следует исходить из того, что студенты являются магистрантами и уже имеют опыт обучения в бакалавриате, включая прохождение практик. Для того, чтобы не получить от обучаемых тривиальные и очевидные формулировки целей обучения, преподавателю следует ориентировать их на самостоятельное формулирование, исходя из имеющегося у них опыта прохождения практик и осознанного отношения к процессу обучения, интуиции и других факторов. В любом

случае тщательный анализ, обобщение и систематизация формулировок позволяют увидеть то общее и особенное, что студенты хотели бы иметь в результате обучения. Исходя из специфики дисциплины, здесь важно показать органическое единство задач, решаемых конкурентной разведкой, и задач, стоящих перед специалистами в области информационной безопасности. При этом следует отметить, что на первом этапе происходит только первичное целеполагание, и оно может быть продолжено в процессе изучения тем курса для уточнения и конкретизации первоначально сформулированных целей.

Второй этап – «совместное выполнение сформулированных целей и задач». Этап включает в себя подбор соответствующих методов и форм, приемов и средств обучения по темам курса, стимулирование к выполнению самостоятельных заданий и докладов на семинарах, проведение промежуточных аттестаций. Для того, чтобы у студентов возникло понимание практической значимости навыков, получаемых в процессе изучения дисциплины, требуется тщательный выбор объектов для проработки заданных на «коммерческую разведку» компаний и фирм, а также рекомендаций по используемым для этого методам и средствам (прежде всего способам и методам интернет-разведки как составной части коммерческой разведки).

Третий этап – «рефлексия полученных результатов обучения» – осуществляется в конце курса обучения и представляет собой своего рода аналитическое исследование, которое проводится педагогом с привлечением студентов. Анализируются следующие аспекты: в какой мере достигнуты сформулированные цели; насколько полученные результаты обучения соответствуют ожидаемым; в чем заключались ошибки и недоработки при прохождении тех или иных тем курса дисциплины; какие имеются пути и способы более эффективного достижения целей обучения по курсу. Важным условием успешности этого этапа является получение от студентов оценок степени достижения сформулированных или предполагаемых в начале обучения задач курса и навыков обучения.

Таким образом, рассматриваемый алгоритм ППЦ с учетом специфики изучаемого курса является необходимым, но всего лишь первым «шагом» в деятельности преподавателя по «запуску» механизмов формирования и развития компетенций у студентов. Научно обоснованные выводы о его эффективности можно будет сделать через

несколько лет после апробации рассмотренной технологии. Однако, по мнению автора, он уже в настоящее время позволяет затронуть «струны заинтересованности» у студентов, создать атмосферу сопричастности к достижению запланированных целей обучения и получения необходимых профессиональных компетенций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджас-пиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: ИЦ МарТ, 2005. – 448 с.
2. *Кравцов А. А.* Значение дисциплины «Гуманитарные аспекты информационной безопасности» при овладении студентами общекультурными и профессиональными компетенциями. // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2015. Вестник МГЛУ. – 2015. – С. 67 – 75. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. № 18 (729). Сер. Педагогические науки).
3. *Кравцов А. А.* Специфика профессиональной подготовки студентов по направлению «Информационная безопасность» // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2013. Вестник МГЛУ. – 2013. – С. 137 – 149. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. № 16 (676). Сер. Педагогические науки).
4. *Лямзин М. А.* Профессионально-педагогическое целеполагание как компетенция преподавателя высшей школы // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2013. Вестник МГЛУ. – 2013. – С. 150 – 160. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. № 16 (676). Сер. Педагогические науки).
5. *Малюк А. А.* Анализ и прогнозирование потребности в специалистах в защите информации. – М.: Горячая линия – Телеком, 2014. – 212 с.
6. *Стрелецкий А. А.* Французский Центр исследований в области разведки // Зарубежное военное обозрение. – 2010. – № 11. – С. 21– 26.
7. Strategic and Competitive Intelligence Professionals (SCIP) [Электронный портал]. – Режим доступа: (дата обращения: 21.02.2016). e-mail: ak20786@yandex.ru.

УДК 378

М. А. Лямзин

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: lma-0907@mail.ru

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье анализируется проблема повышения компетентности преподавателей и аспирантов вузов в области истории отечественного и зарубежного образования для обеспечения качества преподавания. Даются организационно-методические рекомендации по работе с различными категориями преподавателей. Особое внимание уделяется подготовке аспирантов к преподавательской деятельности, присвоению выпускникам аспирантур квалификации «Исследователь. Педагог-исследователь». Предлагается содержание интегрированной учебной дисциплины по истории образования.

Ключевые слова: история образования; качество преподавания; высшая школа; исторический подход (историко-логический метод) познания.

Lyamzin M. A.

Advanced Doctor (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: lma-0907@mail.ru

HISTORY OF EDUCATION AS A RESOURCE OF PROVIDING TEACHING QUALITY IN HIGH SCHOOL

In the article the problem of enlarging the high school professors' and postgraduates' competence in the field of the history of national and foreign education to provide teaching quality is under the analysis. The arrange-method recommendations to work with different categories of postgraduates and professors are represented. Special attention is paid to teacher's activity training of postgraduates and professors, qualifying postgraduates as "Researcher. Professor-Researcher". The content of integrated academic subject in history of education is supposed.

Key words: history of education; teaching quality; high school; historical approach (history-logic knowledge method).

Анализ научных публикаций и образовательной практики показывает, что в условиях непрерывной модернизации российского образования и стремления органов управления инновировать структуру, содержание, технологии и другие компоненты высшего образования, педагогическим работникам вузов необходимо обратить самое пристальное внимание на повышение своей компетентности в области истории мирового и отечественного образования, а также истории

соответствующей учебной дисциплины и научной области профессиональной (предметной) деятельности для обеспечения качества преподавания учебных дисциплин. Для современного преподавателя высшей школы – профессионала в педагогической деятельности, а не узкопрофильного предметника – принципиально важно стремление к пониманию исторических смыслов, тенденций и механизмов развития образования в мире и в отечестве. Мы полагаем, что в настоящее время требуется *понимающее отношение* к истории образования.

Актуальность темы статьи заключается в том, что для становления активной субъектной позиции преподавателю высшей школы в настоящее время необходимо знать, понимать и учитывать в своей профессиональной деятельности исторический опыт возникновения и развития профессионального образования в экономически развитых странах мира и в России. Ему нужно знать и понимать законы и закономерности функционирования высшего образования, уметь осмысливать исторические тенденции в этой социальной сфере и прогнозировать перспективы развития. В своей профессиональной деятельности преподавателю следует руководствоваться определенными принципами (которые изменчивы и имеют исторический характер), извлекать уроки из прошлого, не повторять ошибок в настоящем и будущем, наращивать позитивную образовательную практику. Особенно важно знать и учитывать в преподавании накопленный предыдущими поколениями опыт целеполагания и целедостижения, применения разнообразных форм, методов, приемов, средств, методик и технологий обучения и воспитания (образования). В этой связи по-прежнему актуально звучат слова одного из крупнейших русских историков – В. О. Ключевского (1841–1911): «Предмет истории – то в прошедшем, что не проходит, как наследство, урок, не конченный процесс, как вечный закон. Изучая дедов, узнаем внуков, т. е., изучая предков, узнаем самих себя. Без знания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем мы пришли в мир, как и для чего в нем живем, как и к чему должны стремиться, механическими куклами, которые не рождаются, а делаются, не умирают по законам природы, жизни, а ломаются по чьему-то детскому капризу» [3, с. 375].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать проблему изучения и учета педагогическими работниками

и аспирантами высших учебных заведений (как будущими преподавателями) истории образования и истории соответствующей области науки; привлечь внимание педагогических работников вузов к данной проблеме; сформулировать предложения по организации систематического изучения преподавателями в системе дополнительного профессионального образования и самостоятельной работы, а также аспирантами всех направлений подготовки. Исходя из данной цели, в первой части статьи представлены основные результаты анализа состояния данной проблемы применительно к деятельности преподавателей, во второй – к подготовке аспирантов вузов.

Результаты изучения научных источников убедительно доказывают, что накопленное человечеством знание истории развития систем образования, педагогических идей (подходов, концепций, теорий) и истории конкретной науки является одним из важнейших факторов, наряду с научным мировоззрением, знанием предмета преподавания, методами формирования и совершенствования профессионального сознания и деятельности преподавателя высшей школы. Наблюдения показывают, что знание истории образования и ее различных отраслей (гуманитарного, в том числе, педагогического, лингвистического; естественно-научного и т. п.), является для преподавателя вуза вспомогательным, но очень ценным средством мотивирования учебной деятельности обучающихся, активизации их внимания, обогащения содержания учебных дисциплин познавательными историческими фактами и интересными примерами, развития критического и творческого мышления.

Практика свидетельствует, что использование в процессе преподавания любой учебной дисциплины знаний истории образования и истории конкретной науки оказывает позитивное влияние на качество высшего образования. Поэтому каждый педагог-предметник (преподаватель иностранных языков, физической культуры и других учебных дисциплин) должен знать историю преподаваемого предмета с древнейших времен до наших дней, включая знание этапов, тенденций, закономерностей его исторического развития, возникновения и изменения основных понятий, новых теорий (концепций). Только усвоив достижения предшественников, преподаватель может понять современный этап развития учебной дисциплины и стоящей за ней области научного знания, а также предвидеть ее возможное развитие.

Примером того, что история той или иной науки остается в поле зрения специалистов именно этого направления является то, что на Втором парижском математическом конгрессе (1900 г.) работала секция истории и библиографии математики. И на последующих конгрессах, наряду с другими, действуют секции истории математики [5, с. 4].

Обращение к педагогическому творчеству «учителя русских учителей» и основателя педагогической антропологии в России К. Д. Ушинского (1824–1870) показывает, что ученый настойчиво ратовал за введение истории педагогики и образования в подготовку российских учителей. Приведем лишь некоторые тому подтверждения: «... историческая точка зрения – едва ли не самая верная при обозрении учебных заведений каждого народа» [6]. В наброске плана изучения педагогики в женских учебных заведениях России Ушинский писал: «... считал бы полезным пройти краткую историю педагогики, причем указать как на важнейшие эпохи в ней, так и на самые замечательные сочинения педагогического содержания» [7]. В других пунктах этого плана педагог отмечает, что «... следует коротко познакомить девиц с наиболее выдающимися личностями и направлениями в истории воспитания и дать список замечательнейших педагогических сочинений с кратким изложением значения и направления каждого» [8]. Следует заметить, что Ушинский рекомендовал изучать исторические проблемы в конце курса педагогики. Видимо это целесообразно потому, что обучающиеся должны вначале хотя бы в основном познакомиться с теорией педагогики и образования, а затем изучать их историю. Это положение следует учитывать при планировании последовательности (логики) изучения учебных дисциплин в современных условиях.

Обращение к истории образования и истории соответствующей предметной деятельности преподавателя в сфере науки формирует и развивает у педагогов исторический подход (или историко-логический метод) к познанию и оценке современных событий в сфере образования. Российские ученые Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, А. Н. Джуринский, Э. Д. Днепров и другие справедливо полагают, что такой подход (метод) является наиболее эффективным способом учебной и научной деятельности обучающихся, а также будущей профессиональной деятельности выпускников вузов [см. например, 7]. Он является обязательным в преподавании учебных дисциплин,

потому что его использование позволяет привлечь внимание студентов к процессам, происходящим в высшем образовании сегодня, дать им пищу для анализа, сравнения, размышления над перспективами развития образования. Без его применения в практике обучения нет необходимого перехода к теории вопроса, а обучающиеся получают только поверхностные суждения о рассматриваемых явлениях.

Использование преподавателями и обучающимися исторического подхода в процессе обучения любой учебной дисциплине имеет ряд преимуществ. Это, во-первых, достижение кумулятивного эффекта в обеспечении межпредметных и межцикловых связей, потому что исторический подход предполагает знание и понимание не только исторических закономерностей, тенденций, опыта и уроков становления и развития сферы образования, но и состояния экономики, социальной, политической и многих других сторон жизнедеятельности людей в определенный период времени. Во-вторых, это – обеспечение преемственности содержания учебного материала: использование исторического подхода актуализирует знания, навыки и умения, которые были усвоены обучающимися в общеобразовательной школе и при последующем обучении.

Чтобы учитывать уроки истории развития мировой и отечественной систем образования, их нужно хорошо знать, непрерывно осмысливать и переосмысливать. Однако в современных условиях российского образования и науки делать это становится все труднее. Так, в настоящее время полноценными знаниями в области истории образования в нашей стране располагают лишь немногие специалисты. Дальше ситуация будет только усугубляться, потому что целенаправленной подготовки в этом направлении в вузах не ведется. Студенты-бакалавры изучают учебную дисциплину «История педагогики и образования» только по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в объеме одного семестра.

Реорганизован Институт теории и истории педагогики Российской академии образования, которому в 2014 г. исполнилось 70 лет. Исследованием проблем истории педагогики и образования теперь занимаются сотрудники лишь одной немногочисленной лаборатории.

Современные авторы учебников и пособий по истории педагогики и образования предпочитают, как правило, хронологическое описание событий в этой сфере. Они не заостряют внимание читателей на

историко-педагогических и образовательных аналогиях, параллелях, совпадениях, повторях. Практически не делаются обобщающие выводы и заключения, нет четких формулировок того, какой же опыт истории приемлем для решения современных проблем в системе российского образования.

В том числе видимо и поэтому, как показывают результаты наших целенаправленных наблюдений и бесед, многие преподаватели высшей школы не владеют даже самыми основными сведениями о истории мирового (например, европейского) и отечественного образования, не знают истории той области науки, к которой относится предмет их преподавания. Это, конечно, обедняет содержание и методику преподавания, да и личность самого преподавателя.

В связи с этим было бы целесообразно, *во-первых*, в различных организованных формах работы с начинающими преподавателями (педагогический стаж до трех лет) предусмотреть изучение ими минимального объема сведений по истории образования и конкретной области науки для формирования у них исторического подхода в преподавании и научно-исследовательской деятельности. Эффективным методом обучения служит здесь проведение коллоквиумов.

Во-вторых, в образовательных программах дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки) для всех категорий преподавателей вузов необходимо выделять время как для изучения истории образования, так и истории конкретной области науки. При этом даже более важно вести обсуждение опыта применения исторического подхода в преподавании конкретной учебной дисциплины. Целесообразно предусмотреть проведение промежуточной аттестации преподавателей, например, в форме тестирования [4].

В-третьих, в научной и методической работе в вузах, на факультетах и кафедрах следует регулярно проводить научно-методические мероприятия по обсуждению актуальных проблем истории образования и истории конкретной области науки, обогащения содержания и методики обучения имеющимся историческим опытом. Представляется, что комплексный подход к изучению истории образования и истории предметной области профессиональной деятельности преподавателей позволит повысить качество преподавания, обучения и высшего образования.

Теперь о подготовке аспирантов в связи с рассматриваемой проблемой. Особо следует подчеркнуть, что в настоящее время обучение аспирантов по всем направлениям предполагает их подготовку к *преподавательской деятельности* и получение выпускниками квалификации «Исследователь. Педагог-исследователь». Поэтому подготовка к преподаванию и присвоению данной квалификации немислима без изучения аспирантами истории образования и истории соответствующей науки. Мы полагаем, что такую интегрированную учебную дисциплину, направленную на изучение как истории образования, так и истории конкретной отрасли науки и вида образования (например, «История образования и математики») в виде дополнения и развития курса «История и философия науки», следует включать в базовую часть основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ подготовки научно-педагогических кадров. Проведенный нами анализ учебных планов данного уровня подготовки аспирантов в нескольких вузах страны показывает, что это не везде так.

В содержание данной учебной дисциплины целесообразно включить инвариантные и вариативные разделы (модули). В качестве инвариантных основ могли бы войти идеи и положения, концепции и теории, определившие развитие высшего образования во многих странах мира и в России: о природосообразности и культуросообразности образования, самостоятельности обучающихся; о единстве высшего образования и науки, о привлечении студентов в процессе обучения к научному творчеству; о духовно-нравственном воспитании студентов; о фундаментализации, гуманизации и гуманитаризации образования; о профессионализме профессорско-преподавательского состава; о причинах возникновения и особенностях функционирования европейских и отечественных университетов, их роли в развитии образования, науки, культуры общества и государства; об особенностях профессионального образования в России в различные исторические периоды его развития [2]; о формировании и функционировании ведущих научных школ (по отраслям знаний) и др. Здесь же могли бы найти отражение ключевые исторические факты, основополагающие закономерности, тенденции, уроки становления и функционирования систем образования и научной мысли в ведущих странах мира и в нашей стране. Важнейшее значение должно быть уделено формулировке

выводов об их поучительности для современного этапа развития всей системы отечественного образования и ее подсистем (например, математического образования).

Содержание вариативных разделов (модулей) данной учебной дисциплины целесообразно проектировать и конструировать самим вузом, исходя из специфики его образовательной деятельности, тех областей и видов профессиональной деятельности, к выполнению которых готовятся выпускники по образовательным программам. В методике проведения учебных занятий по этой дисциплине целесообразно применять такие способы обучения, которые основываются на обмене мнениями, организации дискуссий, выработке умозаключений, интерпретации исторического опыта для современных условий образования.

В заключение еще раз подчеркнем важность изучения истории образования и истории соответствующих областей науки как одного из аспектов историко-культурного процесса, который имеет непреходящее значение для духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания человека. Знание истории и чувство сопричастности, преемственности сегодняшним переменам влияют на формирование профессионального сознания и деятельности преподавателей и обучающихся, способствуют повышению качества высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богуславский М. В.* Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст): монография. – М.: Научная книга, 2007. – 236 с.
2. История профессионального образования в России. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 672 с.
3. *Ключевский В. О.* Собрание сочинений в 9 томах. – М.: Мысль, 1990. – Т. 9.
4. *Лямзин М. А.* Оценочные средства текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по курсу «История педагогики и образования»: учеб. пособие. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2015. – 104 с.
5. *Тихомиров В.* Математика в первой половине XX века // Квант. – 1999. – № 1. – 9 с. Электронный ресурс. URL: <http://kvant.mccme.ru/pdf/1999-/01/kv0199tikhomirov.pdf> (дата обращения 02.01.2015).
6. *Ушинский К. Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии. Письмо первое. По дороге в Берн. Электронный ресурс. URL: <http://biografia.-ru/arhiv/79.html> (дата обращения 02.01.2015).

7. Ушинский К. Д. Программа для педагогического курса для женских учебных заведений. Электронный ресурс. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/-ushinskiy_sobranie-sochineniy_t10_1950/go,30;fs,1 (дата обращения 02.01.2015).
8. Ушинский К. Д. Программа для педагогического курса для женских учебных заведений. Электронный ресурс. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t10_1950/go,48;fs,1 (дата обращения 02.01.2015).

УДК 378

А. А. Савин

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: sawinvu@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации компетентностного подхода в системе высшего образования, особенности проектирования содержания образования в условиях компетентностной модели, некоторые вопросы актуализации действующих образовательных стандартов с учетом принятия профессиональных стандартов.

Ключевые слова: компетенция; компетентностный подход; содержание образования; основная образовательная программа; образовательный процесс; ФГОС ВО; профессиональный стандарт; Дублинские дескрипторы.

Savin A. A.

Ph.D. (Pedagogics), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: sawinvu@yandex.ru

DESIGN FEATURES OF CONTENT OF EDUCATION IN THE COMPETENCE APPROACH

The article discusses the theoretical and practical aspects of implementation of the competence approach in the system of higher education, design features of content of education in the conditions of a competence model, some issues of actualizations of the existing educational standards, taking into account the adoption of professional standards.

Key words: competence; competence approach; the content of education; basic educational program; educational process; GEF HE; professional standard; Dublin descriptors.

Одной из основ реформирования системы образования в Российской Федерации в последние годы является реализация компетентностного подхода. Осуществляемый в рамках Болонского процесса, он привел к существенным переменам в высшей школе. В настоящее время проводится редакция Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), в результате которой образовательные стандарты приобретают все более рамочный характер, расширяется самостоятельность университетов в разработке

и реализации образовательных программ, вводятся требования к универсальным компетенциям для всех программ одного уровня [1, с. 49].

Вместе с тем, анализ научных публикаций, тематических научных конференций и «круглых столов» показывает, что этот процесс в России идет весьма противоречиво. Предметом дискуссий, а порой и жесткой критики становятся недостаточная методологическая проработка концептуальных основ предлагаемого подхода [16, с. 100], определенная напряженность и сопротивление нововведениям в профессиональном сообществе [3, с. 7], нерешенность проблемы формирования структуры содержания обучения в компетентностной модели [18, с. 64], несоответствие новых требований к содержанию образования существующему порядку оценивания достижений обучающихся [8, с. 66].

Не всегда обоснованным представляется противопоставление компетентностного подхода другим моделям образования, в том числе знаниевому и личностно ориентированному, гуманистическому подходам. На это указывают А. А. Вербицкий и О. Г. Ларионова [5, с. 8], В. А. Зернов [9, с. 29] и другие. При всех особенностях компетентностного подхода он не отрицает, а, скорее, наоборот, интегрирует различные аспекты других концепций, придавая им новое качество и направленность. В этом можно убедиться на примере ключевых категорий рассматриваемого подхода – понятий «компетенция» и «компетентность». При всех наблюдающихся различиях в их интерпретации они не могут существовать вне знаниевого пространства и вне личностного измерения.

В связи с этим можно отметить, что определенную напряженность в вузовском сообществе вызывают не столько сущностные и содержательные параметры компетентностного подхода (едва ли кто будет возражать против необходимости повышения эффективности высшего образования), сколько формы и методы его внедрения в образовательную деятельность вузов.

Для профессорско-преподавательского состава, учебно-административного персонала внедряемые новации, как правило, превращаются в бесконечную переработку учебно-методической документации, вызванную появлением все новых и новых версий образовательных стандартов, в самостоятельный поиск ответов на вопросы, которые разработчики делегировали вузам без какого-либо

научно-методологического и методического инструментария. При этом связь между немалыми трудозатратами высококвалифицированных работников и качеством образовательного процесса далеко не всегда очевидна, или, как иногда принято говорить, прилагаемые усилия уходят в процесс, а не результат.

Сдерживает раскрытие дидактического потенциала компетентностного подхода и нерешенность таких вопросов, как обоснованность и степень подготовленности отечественной системы образования к его внедрению; соответствие заявленных целей получаемым результатам; оптимизация понятийного аппарата и выработка подходов к формированию набора компетенций; недостаточная разработанность новой теории и методики измерений результатов обучения (контроля и оценки уровня сформированности компетенций) и ряда других.

Переход к компетентностной модели привел также к коренному изменению принципов проектирования содержания образования в высшей школе.

В условиях действия образовательных стандартов предшествующих поколений (первого и второго) содержание образования было представлено в виде предметов, распределенных по четырем циклам дисциплин (гуманитарные и социально-экономические, математические и естественно-научные, общепрофессиональные и дисциплины профильной подготовки) и конкретных дидактических единиц, которые обучающиеся должны были освоить. Усвоение этого содержания являлось целью обучения [10, с. 8].

В образовательных стандартах третьего поколения впервые требования заданы не к обязательному минимуму содержания образования в виде дидактических единиц, а к его результатам, выраженным на языке компетенций. Иными словами, логика построения основных образовательных программ (ООП) высшего образования предполагает движение от целей-результатов к содержанию, способному обеспечить эти результаты. Причем по мере появления новых версий ФГОС наблюдается тенденция сокращения количества дисциплин, относящихся к базовой части ООП и обязательных для освоения студентами. Как отмечают специалисты Центра профессионального образования Федерального института развития образования, ФГОС ВО «задают только объемные характеристики блоков программы, а также соотношение в них базовой и вариативной частей. Последнее изменяется в зависимости от уровня высшего образования: в программах

бакалавриата вариативная часть составляет около 50%, в программах магистратуры – около 80%, аспирантуры – около 90%. Организация, реализующая программы высшего образования, определяет набор дисциплин (модулей) самостоятельно: для базовой части – с учетом примерной (примерных) программы (программ), для вариативной – с учетом направленности (профиля) программы» [3, с. 12].

В результате перед разработчиками образовательных программ встает задача: для большого количества слабо структурированных компетенций отыскать те дисциплины, в которых эти компетенции или их элементы могут быть освоены [18].

Изменение подходов к проектированию содержания образования обозначили определенные противоречия, а именно:

- между новыми требованиями к целям и результатам обучения и его предметной структурой;
- расширением академических свобод вузов в области формирования содержания образования и требованиями принципа единства образовательного пространства в Российской Федерации;
- повышением академической мобильности студентов (в контексте Болонского процесса) и ограниченностью условий ее реализации.

В поиске путей разрешения этих, как и ряда других, противоречий мы не можем не отметить ряд нерешенных вопросов, связанных непосредственно с компетенциями, поскольку они становятся одним из системообразующих элементов современного высшего образования, исходным началом для проектирования содержания образования.

К числу таких вопросов можно отнести:

- сущностные характеристики этой дидактической и практической категории;
- соотношение образовательного, профессионального и личностного компонентов в структуре компетенций;
- способы оценки уровня их сформированности;
- обоснование подходов к формированию набора компетенций для различных направлений подготовки и другие.

Отсутствие же в образовательном сообществе единства по существу ключевых структурных компонентов педагогического процесса неизбежно скажется на решении главной задачи – качестве подготовки выпускников.

Примечательно, что в нормативных документах федерального уровня (включая Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») категория «компетенция» остается практически без определения. Одним из немногочисленных официальных документов, где дается трактовка этого термина (причем в сноске) можно назвать «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов», утвержденные Министром образования и науки Российской Федерации Д. В. Ливановым 22 января 2015 г. [12]. В частности, в этом документе отмечается, что в образовательных стандартах приводятся характеристики выпускника, владеющего деятельностью, в качестве ключевого используется термин «компетенция». В сноске к этому термину констатируется: «Компетенция – динамическая комбинация знаний, умений и способность применять их для успешной профессиональной деятельности» [там же].

В проекте Национальной рамки квалификаций, направленной заместителем Минобрнауки России А. А. Климовым в адрес Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (исх. № АК-669/06 от 10 декабря 2012 г.), компетенция рассматривается как «готовность применять знания, умения и практический опыт для успешного выполнения трудовых функций» [13]. Как можно убедиться, документы, исходящие из одного ведомства, но предназначенные различным адресатам, дают похожие, но все же различающиеся трактовки ключевого для компетентностного подхода понятия.

Критики прежней системы образования, основанной на знаниево-ориентрованном подходе, в качестве одного из недостатков нередко указывают на его неспособность обеспечить социальную мобильность выпускников в условиях динамично меняющегося рынка труда, их несоответствие ожиданиям и запросам работодателей. Этот фактор становится одним из ключевых при определении набора и содержания компетенций, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения в вузе.

Вместе с тем, ранее взаимодействие вузовского и профессионального сообществ во многом носило инициативный характер, не имеющий институционального закрепления. В качестве одного из первых шагов по сближению их далеко не всегда совпадающих позиций

в отношении требований к содержанию и уровню подготовки выпускников можно считать решение о разработке профессиональных стандартов (ПС). Этот вопрос обсуждался давно, но в более активную фазу перешел в 2013 г. после выхода Постановления Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. №23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [15]. Координация этой деятельности возложена на Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. По данным Российского союза промышленников и предпринимателей и Национального агентства развития квалификаций, на 1 ноября 2015 г. министерством утверждено 109 профессиональных стандартов [14].

С одной стороны, разработка и утверждение ПС дает более определенные ориентиры для системы профессионального образования в вопросах повышения практической направленности при проектировании ООП, более предметной их увязки с будущей профессиональной деятельностью выпускников. С другой – возникает необходимость дополнительной разработки механизмов согласования образовательных и профессиональных стандартов.

Это обусловлено рядом факторов.

Во-первых, действующие ФГОС ВО разработаны, утверждены и внедрены до появления ПС, поэтому ряд содержательных профессиональных компонентов в них может просто отсутствовать.

Во-вторых, ФГОС ВО и ПС написаны на разных языках: одни оперируют компетенциями, объектами и видами профессиональной деятельности, другие – группами занятий, обобщенными и обычными трудовыми функциями [2, с. 28], что, в свою очередь, потребует разработки различных «словарей», «переходников», «таблиц соответствия» и т. п.

В-третьих, образовательные и профессиональные стандарты функционируют в различных временных и социальных измерениях. Если ПС ориентированы на текущий момент, выполнение конкретных трудовых функций, то образовательные стандарты – на более длительные сроки. Это объясняется тем, что последние рассчитаны на действие в среднем в течение десяти лет (во всяком случае, так было ранее). К тому же сегодняшние первокурсники-бакалавры вузов выйдут на рынок труда лишь через четыре-шесть-девять/десять лет (в зависимости от завершенных уровней высшего образования).

В этих условиях, отмечает А. В. Белоцерковский, «образовательный стандарт должен задавать такую федеральную норму качества образования, чтобы выпускники были готовы успешно работать на рынке труда будущего с учетом его изменчивости» [2, с. 29].

Различие в социальном измерении заключается в том, что ПС ориентируют на вполне конкретную профессию, должность, выполняемые в их рамках функции, достижение определенного уровня квалификации. Вузы же призваны готовить выпускников к деятельности в условиях более широкого социального контекста, рынка труда в целом, не исключая и возможную смену вида деятельности. Поэтому не случайно, что в Федеральном Законе 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в отличие от ранее действовавшего, в ст. 10 при перечислении уровней высшего образования исключено слово «профессиональное» [19]. Это вопрос не терминологии, это концептуальное различие, еще раз подчеркивающие, что образовательные программы вузов должны не только быть нацелены на запросы работодателя, но и учитывать социальный заказ общества в отношении всей системы высшего образования.

Все вышеперечисленные факторы ставят на повестку дня вопрос: каким образом необходимо совместить профессиональные и образовательные стандарты и отразить это в содержании ООП. Очевидно, решению этой задачи призваны способствовать утвержденные 22 января 2015 г. Министром образования и науки Российской Федерации Д. В. Ливановым «Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов» [11].

Можно отметить, что мнения специалистов в оценке этого документа в ряде публикаций разошлись: наряду с позитивными [3] встречаются и весьма критические, в частности, В. С. Сенашенко [17] и О. А. Донских [7].

В преамбуле Методических рекомендаций отмечается, что они содержат описание механизма приведения отдельных разделов действующих ФГОС в соответствие с утвержденными ПС путем внесения изменений во ФГОС [11]. (Из этого несложно предположить, что вузы ожидает очередная новая редакция действующих ФГОС и предписание «привести в соответствие...»)

В контексте проектирования ООП представляется целесообразным обратить внимание на некоторые положения Методических рекомендаций.

В документе подчеркивается, что актуализации подлежат разделы действующих ФГОС ВО, содержащие характеристику профессиональной деятельности выпускников, освоивших образовательную программу, а также требования к результатам освоения основных образовательных программ, содержащие требования к компетенциям выпускника по основной образовательной программе как в части подготовки к профессиональной деятельности, так и в части требований к общему развитию личности [11].

Методические рекомендации конкретизируют: результаты освоения основных образовательных программ во ФГОС ВО представлены в формате общекультурных (универсальных) и профессиональных (общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-специализированных) компетенций [11]. С учетом статуса документа (утвержден Министром образования и науки Российской Федерации) это положение можно считать нормативно закрепленной классификацией формируемых у выпускников компетенций, что важно с точки зрения единства применяемой в ООП терминологии.

Актуализацию общекультурных компетенций рекомендуется проводить с учетом описания *умений* в трудовых функциях. При этом универсальные компетенции устанавливаются единым перечнем для всех направлений подготовки (специальностей) каждого из уровней высшего образования [11].

При актуализации перечня профессиональных компетенций рекомендуется учитывать следующие ограничения:

- требования к образовательным результатам ФГОС ВО по определению формулируются шире, чем требования отдельных профессиональных стандартов;
- при учете требований ПС необходимо анализировать описанные трудовые функции в совокупности с квалификационными характеристиками (необходимыми *знаниями и умениями*) [11].

Фактически мы наблюдаем своеобразное превращение: при проектировании целей-результатов обучения разработки исходили из категории «компетенции», а при актуализации ФГОС ВО для согласования универсальных и профессиональных компетенций с трудовыми

функциями, обозначенными в ПС, вновь возвращаются к традиционным дидактическим понятиям «знания» и «умения». Доработанные, или актуализированные подобным образом компетенции должны задавать исходные параметры проектирования ООП.

Методические рекомендации также советуют при уточнении формулировок общекультурных компетенций учитывать Дублинские дескрипторы [6].

Этот термин вошел в образовательный оборот в рамках Болонского процесса в контексте принятия в Дублине (март 2002) Европейской рамки квалификаций высшего образования (European Qualifications Framework for Higher Education). Этот документ, разработанный международной группой экспертов в рамках Совместной инициативы качества (JQI), получил также название Дублинские дескрипторы (Dublin Descriptors). Они представляют собой согласованные требования к оценке результатов обучения на каждом цикле высшего образования (ранее называвшиеся степенями бакалавра, магистра и доктора) и могут применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации.

Дублинские дескрипторы содержат пять наборов критериев:

- приобретение знания и понимание;
- применение знания и понимания;
- формирование суждений;
- коммуникативные способности (передача знания и понимания);
- способности к обучению [4, с. 43 – 44].

Система Дублинских дескрипторов для первого, второго и третьего циклов образования (соответствуют уровням бакалавра, магистра и доктора по Болонской классификации – А. С.) включает в себя нижеперечисленные характеристики.

Квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;
- могут применять свои знания и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или

своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;

- обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;
- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;
- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;
- могут применять свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;
- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;
- могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения, аудитории специалистов и неспециалистов;
- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали систематическое понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;

- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;
- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;
- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
- могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;
- смогут способствовать – в научном и профессиональном контекстах – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знании [4, с. 41 – 43].

Очевидно, что вышеперечисленные дескрипторы могут быть полезны не только при формулировке универсальных, но и профессиональных компетенций, а также при оценке уровня их сформированности.

Приведенный выше анализ свидетельствует, что процесс реализации задаваемых ФГОС ВО параметров в образовательном процессе вузов идет весьма не просто. В этой связи нельзя не отметить определенную озабоченность части вузовского сообщества в контексте ведущейся разработки образовательных стандартов четвертого поколения. Предполагается, что они будут носить еще более рамочный характер, компетенции в них будут сформулированы (и сформированы) для укрупненных групп направлений (УГН). Есть опасения, что они могут привести не столько к стандартизации, сколько к размыванию содержания подготовки студентов. В более широком контексте следствием этого может стать еще большее размывание единого образовательного пространства в стране.

При всей позитивности тенденции повышения самостоятельности вузов, расширения их академических прав и свобод представляется, что в этом вопросе все же необходим разумный баланс. В качестве одного из шагов, которые, по мнению автора, могли бы способствовать решению этой задачи, следует назвать расширение

полномочий (и задач) разработчиков ФГОС ВО. В условиях отсутствия единых методологических подходов ко всему комплексу вопросов, связанных с компетенциями, было бы целесообразным возложить на них не только формирование набора компетенций для каждого направления подготовки (и тем более для УГН), но и разработку «паспортов» этих компетенций. По крайней мере, это было бы актуально в отношении общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Такой подход позволил бы избавить вузы, профессорско-преподавательский состав, участвующий в разработке ООП, от необходимости гадать, какое содержание заложено разработчиками в содержание той или иной компетенции. Тем более, что уже достаточно примеров, когда от редакции к редакции ФГОС и количество компетенций, и их формулировки меняются весьма существенно.

Однако это предложение не следует рассматривать как стремление переложить ответственность с одних плеч на другие: в конечном счете за качество подготовки выпускников всегда отвечает конкретный вуз. Вместе с тем, предлагаемая мера помогла бы минимизировать разброс в определении содержания обучения студентов одних и тех же направлений подготовки в различных вузах, создала предпосылки для более тесной координации образовательной деятельности сопрофильных образовательных организаций. Такой шаг можно было бы рассматривать в качестве временного, компромиссного решения на период, пока образовательное сообщество придет к более выраженному единству в вопросах научно-теоретического и технологического обеспечения реализации компетентностного подхода в высшей школе.

Таким образом, процесс модернизации высшего образования в Российской Федерации становится все более интенсивным и необратимым. Это соответствует общим тенденциям мирового экономического, социального и культурного развития. Вместе с тем, успешность интеграции нашей страны в Европейское пространство высшего образования не сводится к механическому переносу в отечественную систему образования принципов Болонского процесса. Необходим тщательный анализ на всех уровнях достигнутых результатов, возникающих проблем, поиск путей их решения и учет национальных традиций в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артамонова Ю. Д., Демчук А. Л., Камынина Н. Р., Котлобовский И. Б.* Российское высшее образование в Болонском процессе (По материалам Национального доклада РФ) // Высшее образование в России. – 2015. – № 8–9. – С. 46–53.
2. *Белоцерковский А. В.* К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 26 – 31.
3. *Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А.* Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 5–14.
4. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В. И. Байденко*. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
5. *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
6. Глоссарий терминов Болонского процесса [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bogoslov.ru/text/794040.html> (дата обращения 20 октября 2015 г.).
7. *Донских О. А.* Дело о стандартах // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 36 – 43.
8. *Ефремова Н. Ф.* К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 63 – 67.
9. *Зернов В. А.* Россия является единственной страной мира, где вузы делятся не по качеству обучения, а по форме учредительства // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 10. – С. 27 – 31.
10. *Ибрагимов Г. И.* Методологические и прикладные проблемы развития дидактики профессиональной школы // Педагогика. – 2014. – № 8. – С. 3–12.
11. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утверждены Министром образования и науки Российской Федерации Д. В. Ливановым 22 января 2015 г., № ДЛ-02/05вн. [Электронный ресурс] URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf. (дата обращения 15 октября 2015 г.).

12. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов, № дл-1/05вн // [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=613827> (дата обращения: 31 октября 2015).
13. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (проект) [Электронный ресурс]. URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=328 (дата обращения: 30 октября 2015 г.)
14. Национальный реестр профессиональных стандартов [Электронный ресурс] URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=215 (дата обращения: 31 октября 2015).
15. Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70304190/>.
16. Реализация компетентного подхода в высшем образовании: материалы «круглого стола» // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 100–121.
17. *Сенашенко В. С.* О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 31 – 35.
18. *Соснин Н. В.* О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 64 – 71.
19. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 15 октября 2015).

УДК 159.9

Е. А. Троицкая

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И РЕФЛЕКСИИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается взаимосвязь эмпатии и рефлексии. Анализируются различные механизмы эмпатии, одним из которых предположительно является рефлексия. В результате исследования, направленного на выявление взаимосвязи эмпатии и рефлексии у учащихся подросткового и юношеского возраста, было показано, что эмпатия и рефлексия у мальчиков и девочек взаимосвязаны. Обнаружены особенности взаимосвязи компонентов эмпатии и разных форм рефлексии.

Ключевые слова: эмпатия; рефлексия; механизмы эмпатии; развитие эмпатии; компоненты эмпатии; формы рефлексии; подростковый и юношеский возраст.

Troitskaya E. A.

Ph. D. (Psychology), Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

CORRELATION BETWEEN EMPATHY AND REFLECTION IN ADOLESCENT PUPILS

The article deals with the correlation between empathy and reflection. Various empathy mechanisms, one of which is presumably reflection, are analyzed. As a result of the research aimed at identification of the correlation between empathy and reflection in adolescent pupils it was shown that empathy and reflection are correlated in boys and girls. Features of the correlation between empathy components and different forms of reflection are revealed.

Key words: empathy; reflection; empathy mechanisms; empathy development; empathy components; reflection forms; adolescence.

Эмпатия является одним из основных свойств человека, которые позволяют ему эффективно взаимодействовать в социуме, понимать окружающих людей в процессе межличностного общения, познавать мир. При этом многие современные исследования показывают, что за последние несколько десятилетий у подрастающего поколения, по сравнению с предыдущими, уровень эмпатии значительно снизился [19]. В этой связи особенно актуальным становится исследование как

самой эмпатии, так и ее механизмов, что позволило бы определить факторы, способствующие ее развитию у молодежи. Одним из механизмов эмпатии считается рефлексия, поэтому целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи эмпатии и рефлексии у учащихся подросткового и юношеского возраста.

В результате анализа зарубежных и отечественных концепций, мы пришли к выводу, что эмпатия представляет собой сложный системный феномен. В психологии к эмпатии относят целый ряд психических явлений, таких как сочувствие, сопереживание, «вчувствование» в состояние другого, «проникновение» в мир переживаний людей, понимание человеком эмоций и чувств людей, способность представить себя на месте другого и даже рефлексия понимания эмоциональных состояний и переживаний другого [9]. Можно выделить несколько основных психологических категорий, посредством которых ученые определяют понятие «эмпатия»: способность, свойство, состояние, процесс, реакция [17]. Однако в нашем исследовании мы будем опираться на следующее определение: эмпатия – эмоциональная отзывчивость на состояние другого, формирующаяся у человека благодаря представлению им своих аналогичных переживаний, возникновение которых характерно для ситуации, подобной той, в которой находится этот другой [16].

С нашей точки зрения, эмпатия включает в себя позитивный и негативный эмоциональные, когнитивный и действенный структурные компоненты. Эмоциональный компонент эмпатии представляет собой эмоциональный отклик на представления о переживаниях другого человека. Знак эмоции, на которую направлена эмпатия, позволяет выделить два ее вида: позитивную и негативную. Негативная эмоциональная эмпатия – это сострадание, «сопечаливание» отрицательным эмоциям другого; позитивная – «сорадование» положительным эмоциям другого. Когнитивный компонент эмпатии понимается нами как способность поставить себя на место другого, понять причины, которые могли вызвать то или иное его эмоциональное состояние. Когнитивный и эмоциональный компоненты выступают основой действенного компонента эмпатии, который заключается в действиях субъекта эмпатии, направленных на коррекцию состояния другого и изменение ситуации, в которой тот находится. Действенный компонент, в свою очередь, оказывает влияние на эмоциональный и когнитивный

компоненты, так как в процессе деятельности субъект эмпатии начинает корректировать сложившееся у него представление о переживаниях другого. Однако надо заметить, что включение в состав эмпатии действенного компонента является скорее отечественной традицией. В зарубежной психологии принято различать «*empathy*» (эмпатию) и «*compassion*» (сострадание), причем именно последнее подразумевает возникновение у человека стремления помочь другому в случае, когда эмоции и представления о ситуации этого другого возникли на основе эмпатии [21].

Однако наиболее дискутируемым остается вопрос механизмов эмпатии. Функциональный механизм эмпатии, по определению А. П. Сопикова, – это некий способ аналогового моделирования субъектом эмпатируемого объекта [13]. К механизмам эмпатии различные авторы относят эмоциональное заражение, проекцию и интроекцию, идентификацию, децентрацию и рефлексю. Следует отметить, что многие механизмы эмпатии выделены в результате теоретического анализа и на настоящий момент не получили достаточного эмпирического подтверждения.

Е. Я. Басин специфичными для эмпатии механизмами считал проекцию – интроекцию, а идентификацию рассматривал как результат данных процессов [1]. Выделяя такие механизмы эмпатии, как заражение, идентификация, проекция и интроекция, Н. И. Сарджвеладзе основными считает заражение и идентификацию, а проекцию и интроекцию рассматривает как проявления или элементы одного механизма идентификации [12].

На необходимость различения механизмов подражания и идентификации указывают зарубежные исследователи и отечественные ученые. Н. Ньюкомб, например, рассматривает подражание как простое копирование некоторого вида поведения, а идентификацией обозначает более тонкий механизм, посредством которого человек усваивает отдельные характеристики и общие модели поведения другого [8]. Некоторые исследователи полагают, что идентификация представляет собой один из компонентов структуры эмпатических способностей, куда также включаются альтруистическая направленность, эмоциональная активность, широта эмоционального репертуара, адаптивная гибкость эмоций, коммуникативная толерантность, развитость экспрессии, наблюдательность, интуиция, воображение.

Анализ исследований, посвященных возрастным особенностям становления эмпатии, показывает, что эмпатия развивается от простейших форм эмоционального заражения и подражания к более сложным, связанным с формированием когнитивных способностей и нравственных установок [16]. Т. П. Гаврилова [3] и Ю. А. Менджеричкая [7] выделяют следующие механизмы эмпатии по мере их появления в онтогенезе: эмоциональное подражание и заражение, идентификация, понимание и рефлексия. Децентрация также рассматривается рядом авторов как механизм эмпатии.

Можно прийти к заключению, что проблема механизмов эмпатии требует дальнейших теоретических исследований и эмпирических подтверждений, в том числе и таких, которые касаются роли проекции, интроекции, эмоционального подражания, заражения, рефлексии, идентификации и децентрации [9].

Учитывая то, что рефлексия считается одним из механизмов эмпатии, а также то, что некоторые ученые рассматривают эмпатию как рефлекссию понимания эмоциональных состояний и переживаний другого, мы решили обратиться к исследованию вопроса о взаимосвязи этих явлений. Еще одним косвенным подтверждением взаимосвязи эмпатии и рефлексии являются данные эмпирических исследований о положительном влиянии осознанного присутствия («mindfulness») на уровень эмпатии [20; 22]. Конструкт «mindfulness» (осознанное присутствие, осознанность, внимательность) активно исследуется зарубежными учеными в течение последних десятилетий и рассматривается как содержательно близкий понятию «рефлексия» [5].

П. Тейяр де Шарден трактовал рефлекссию как «приобретенную сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [15, с. 136].

В отечественной психологии можно выделить разнообразные подходы не только к изучению рефлексии, но и к пониманию ее роли в деятельности и в развитии личности. Исследование в отечественной психологии проблемы рефлексии ведет свою историю с работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других ученых, рассматривавших ее в качестве одного из объяснительных

принципов организации психики человека. Значимость рефлексии в развитии личности в целом подчеркивал С. Л. Рубинштейн, указывая, что возникновение сознания связано с переживанием «рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [11, с. 233].

В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко рефлексия определяется как мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя [2]. В социальной психологии рефлексия трактуется как осознание человеком того, как он воспринимается партнером по общению [10]. В отечественной психологии традиционно выделяют четыре основных аспекта исследования рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный. С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов различают соответственно четыре типа рефлексии на основании того, на какой предмет она направлена:

- кооперативный (представления о структуре и организации коллективного взаимодействия);
- коммуникативный (представления об особенностях личности, переживаниях и причинах поведения другого человека);
- личностный (свои действия и представления о собственном Я);
- интеллектуальный (представления об объекте и способов действия с ним) [14].

Выделяя одиннадцать базовых направлений исследования рефлексии в психологии, А. В. Карпов указывает, что она выступает и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно [4]. Продолжая эту мысль, А. В. Карпов утверждает, что рефлексия представляет собой «одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [там же, с. 48].

Согласно дифференциальной модели рефлексии, предложенной Д. А. Леонтьевым, следует различать разные формы рефлексии, которые часто называют одним общим термином «рефлексия» [5]. Системная рефлексия подразумевает взгляд на себя со стороны, позволяющий продуктивно проанализировать ситуацию. Интроспекция представляет собой «самокопание», связанное со сосредоточенностью на собственных переживаниях. Квазирефлексия понимается как уход в посторонние размышления, связанное с отрывом от реальности «витание в облаках».

Анализ различных исследований эмпатии и рефлексии позволяет сформулировать следующую гипотезу: эмпатия взаимосвязана с системной рефлексией (чем выше системная рефлексия, тем выше эмпатия) у учащихся подросткового и юношеского возраста. Можно предположить, что системная рефлексия будет в большей степени связана с когнитивной эмпатией (поскольку та подразумевает способность проанализировать ситуацию, что напрямую связано с рефлексией) и в меньшей степени – с эмоциональными компонентами эмпатии («вчувствование» в переживания другого не обязательно требует рефлексивного анализа ситуации). Эмоциональная эмпатия, особенно негативная, по нашим предположениям, более тесно связана с такой формой рефлексии как интроспекция.

Для проверки выдвинутых нами гипотез было проведено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей взаимосвязи эмпатии и рефлексии. В качестве испытуемых были привлечены 75 девочек в возрасте от 14 до 18 лет ($M = 16,08$; $SD = 0,96$) и 32 мальчика в возрасте от 14 до 18 лет ($M = 16,22$; $SD = 1,29$). 86% опрошенных составили учащиеся 8–11 классов общеобразовательных школ Москвы, остальные 14% – учащиеся ссузов и вузов Москвы. Всего в исследовании приняли участие 107 чел. 14–18 лет ($M = 16,12$; $SD = 1,06$).

Диагностика эмпатии проводилась по методике «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (Е. А. Троицкая), которая позволяет исследовать отдельные структурные компоненты эмпатии (позитивный эмоциональный, негативный эмоциональный, когнитивный и действенный), а также итоговый показатель эмпатии [18]. Для диагностики рефлексии применялся опросник «Дифференциальный тип рефлексии», разработанный Д. А. Леонтьевым, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осиным и А. Ж. Салиховой [6]. Данная методика имеет три шкалы и дает возможность исследовать соответственно три основные формы рефлексии: системную рефлекссию, интроспекцию и квазирефлекссию. Таким образом, подобранные методики позволяют изучить взаимосвязи разных компонентов эмпатии и форм рефлексии, что отвечает целям нашего исследования.

Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи теста Колмогорова–Смирнова, t -критерия Стьюдента для независимых выборок, коэффициента корреляции Пирсона, критерия Манна–Уитни. Проверка формы распределения данных по тесту Колмогорова–Смирнова не выявила отклонения от нормального

распределения на уровне значимости $p = 0,05$, поэтому применялись t -критерии Стьюдента для независимых выборок, коэффициент корреляции Пирсона. Однако для сравнения малочисленных (15–17 чел.) контрастных групп использовался критерий Манна–Уитни. Статистическая обработка производилась с помощью компьютерной программы «SPSS 20».

В результате сравнения групп мальчиков и девочек по показателям эмпатии по t -критерию Стьюдента были выявлены статистически значимые различия для негативной эмоциональной эмпатии ($p = 0,026$), когнитивной эмпатии ($p = 0,012$) и итогового показателя эмпатии ($p = 0,024$), что согласуется с данными, полученными нами ранее [18]. По показателям рефлексии различий на уровне значимости $p = 0,05$ между мальчиками и девочками обнаружено не было, что также соответствует данным, представленным авторами опросника «Дифференциальный тип рефлексии» [6]. Вследствие этого выявление взаимосвязи показателей эмпатии и рефлексии проводилось отдельно для мужской и женской выборок.

По коэффициенту корреляции Пирсона для мужской выборки была выявлена значимая положительная корреляция между показателем системной рефлексии и показателями негативной эмоциональной эмпатии ($r = 0,412$; $p = 0,019$), когнитивной эмпатии ($r = 0,362$; $p = 0,042$), действенной эмпатии ($r = 0,430$; $p = 0,014$), итоговым показателем эмпатии ($r = 0,459$; $p = 0,008$). Кроме того, для мужской выборки была обнаружена значимая положительная корреляция между показателями квазирефлексии и когнитивной эмпатии ($r = 0,383$; $p = 0,030$). Анализ женской выборки показал наличие значимой положительной корреляции между показателями системной рефлексии и когнитивной эмпатии ($r = 0,329$; $p = 0,004$), а также между показателями интроспекции и негативной эмоциональной эмпатии ($r = 0,251$; $p = 0,030$). Все остальные корреляционные связи не достигают конвенционального уровня значимости $p = 0,05$.

Для более детального анализа взаимосвязи рефлексии и эмпатии женская выборка была разделена на две контрастные группы по трем показателям рефлексии последовательно с целью сравнения контрастных групп по показателям эмпатии по критерию Манна–Уитни. Объем сформированных контрастных групп варьировался от 15 до 17 чел. в группе. При сравнении групп с низкими (12–34) и высокими

(43–48) значениями показателя системной рефлексии были выявлены значимые различия по показателю когнитивной эмпатии ($p = 0,001$), а также по итоговому показателю эмпатии ($p = 0,031$). Сравнение групп с низкими (9–20) и высокими (31–35) значениями показателя интроспекции обнаружило наличие значимых различий по показателю негативной эмоциональной эмпатии ($p = 0,027$). При сравнении групп с низкими (9–25) и высокими (35–36) значениями показателя квазирефлексии различий на уровне значимости $p = 0,05$ выявлено не было. Во всех указанных случаях более высокие значения показателей эмпатии наблюдаются в группах с более высокими значениями показателей рефлексии, что согласуется с данными корреляционного анализа.

Итак, анализ результатов эмпирического исследования позволяет утверждать, что эмпатия и рефлексия взаимосвязаны. У мальчиков подросткового и юношеского возраста более высокий уровень системной рефлексии связан с более высоким уровнем негативной эмоциональной эмпатии, когнитивной эмпатии, действенной эмпатии и с более высоким общим уровнем эмпатии. Как мы и предполагали, способность взглянуть на себя со стороны, позволяющая продуктивно проанализировать ситуацию (выраженная показателем «системная рефлексия») способствует проявлению эмпатии, причем не только когнитивной. Отсутствие связи системной рефлексии с позитивной эмоциональной эмпатией можно объяснить тем, что эмоциональная эмпатия больше определяется эмоциональным откликом на переживания другого, нежели детальным анализом ситуации. Более высокий уровень когнитивной эмпатии был обнаружен у мальчиков с более высоким уровнем квазирефлексии. Такой результат согласуется с данными ряда исследований, в которых утверждается связь эмпатии и воображения, поскольку квазирефлексия отражает склонность к мечтаниям и чрезмерное фантазирование, связанное с отрывом от реальности.

У девочек с более высоким уровнем системной рефлексии также наблюдается более высокий уровень когнитивной эмпатии и общий уровень эмпатии, что подтверждает нашу гипотезу. Кроме того, у девочек выявлена еще одна взаимосвязь: чем выше уровень интроспекции, тем выше уровень негативной эмоциональной эмпатии. Интроспекция операционализирована в использованной нами психодиагностической методике посредством вопросов, связанных с «самокопанием»

и сосредоточенностью на собственных переживаниях (например, «Я склонен долго переживать по поводу происходящего», «Когда я замечаю, что тревожусь о чем-то, я начинаю переживать еще сильнее»). Можно предположить, что сосредоточенность на переживаниях, имеющих преимущественно негативную окраску, способствует тому, что человек чаще проявляет сострадание к окружающим людям.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что наши гипотезы подтверждены: различные компоненты эмпатии взаимосвязаны с отдельными формами рефлексии у учащихся подросткового и юношеского возраста. Полученные нами данные уточняют современные научные представления о факторах, способствующих развитию эмпатии, и о механизмах эмпатии. Результаты исследования могут быть использованы для разработки тренинговых программ, направленных на повышение уровня эмпатии у учащихся подросткового и юношеского возраста. Перспективным нам представляется исследование особенностей взаимосвязи эмпатии и рефлексии у учащихся более младшего и более старшего возраста, так как это могло бы дать ответ на вопрос о возрастной динамике механизмов эмпатии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Басин Е. Я.* Творчество и эмпатия // Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 54–66.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
3. *Гаврилова Т. П.* Социальная децентрация и ее роль в развитии эмпатии // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1979. – С. 10–11.
4. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
5. *Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж.* Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2011. – № 2 (16). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>
6. *Леонтьев Д. А., Осин Е. Н.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 110–135.
7. *Менджерщцкая Ю. А.* Особенности эмпатии субъектов затрудненного и незатрудненного общения в ситуациях затрудненного взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 1998. – 289 с.

8. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. – СПб.: Питер, 2002. – 639 с.
9. Папукова Т. И., Троицкая Е. А. Механизмы и функции эмпатии // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 7 (586). – С. 197–209.
10. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
12. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия // Бессознательное: Природа, функции, методы, исследования. – Т. 3 «Познание. Общение. Личность». – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 485–489.
13. Сотиков А. П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар: Кубанск. ун-та, 1977. – С. 89–95.
14. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
15. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
16. Троицкая Е. А. Влияние условий раздельного обучения на развитие эмпатии у школьников подросткового и юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 257 с.
17. Троицкая Е. А. Концепция эмпатии в зарубежной психологии конца XX – начала XXI века // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 7 (613). – С. 52–64.
18. Троицкая Е. А. Особенности разработки методики исследования структурных компонентов эмпатии // Вестник МГЛУ. – 2012. – № 7 (640). – С. 144–157.
19. Konrath S. H., O'Brien E. H., Hsing C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis // Personality and Social Psychology Review. – 2011. – № 15 (2). – P. 180–198.
20. Shapiro S. L., Schwartz G. E., Bonner G. Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students // Journal of Behavioral Medicine. – 1998. – № 21 (6). – P. 581–599.
21. Singer T., Klimecki O. M. Empathy and Compassion // Current Biology. – 2014. – № 24 (18). – P. 875–878.
22. Wang S. J. Mindfulness meditation: Its personal and professional impact on psychotherapists // Dissertation Abstracts International: Section B: Science and Engineering. – 2007. – № 67. – P. 412.

Вестник МГЛУ. Выпуск 8 (747)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Редактор: *Н. М. Тимакова*

Компьютерная верстка: *Г. А. Боровикова*

Дизайн обложки: *А. Г. Проскуряков*

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 21.04.2016
Формат 60х90/16. Усл. печ. л. 8,0
Заказ № 1395

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

Вестник входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2016

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. Эл № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания. Ссылка на издание при перепечатке обязательна