

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

---

# ВЕСТНИК

*Издается с 1995 года*

30 (49)  
2017

Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых

---

Педагогические и психологические науки

---

*Учредитель*

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

*Издатель*

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ  
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени канди-  
дата наук и ученой степени доктора наук*

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

**ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013**

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

**Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»**

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2017

Редактор  
А. А. Амирсейидова

Корректор  
О. В. Балашова

Технический редактор  
С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода  
Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета  
Л. В. Макаровой

Художник  
С. В. Ермолин

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

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

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

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

Подписано в печать 25.09.17  
Заказ №  
Выход в свет 28.09.17

Формат 60×84/8  
Усл. печ. л. 17,44  
Тираж 500 экз.

Издательство  
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
600000, Владимир,  
ул. Горького, 87

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

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор  
зав. кафедрой педагогики ВлГУ  
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачёва доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры педагогики ВлГУ  
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры философии  
Московского государственного  
института международных  
отношений (Университета) МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
руководитель Центра истории педагогики  
и образования Института стратегии  
развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры психологии  
личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор  
профессор кафедры психологии  
личности и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, доцент  
ректор Гродненского государственного  
университета имени Янки Купалы  
(г. Гродно, Республика Беларусь)
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор  
помощник ректора по вопросам высшего  
образования в регионе, зав. кафедрой  
психологии Ивановского государственного  
университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук, зав. лабораторией общих  
проблем дидактики Института стратегии  
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры непрерывного  
образования Московского государственного  
областного университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры социально-гуманитарных  
дисциплин Владимирского филиала  
Российской академии народного  
хозяйства и государственной службы  
при Президенте РФ
- В. А. Попов доктор пед. наук, профессор  
зав. кафедрой социальной педагогики  
и психологии ВлГУ
- Т. В. Пушкирёва доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры социальной  
педагогики и психологии  
Московского педагогического  
государственного университета
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры социальной педагогики  
и психологии Московского педагогического  
государственного университета
- Н. П. Фетискин доктор психол. наук, профессор  
зав. кафедрой общей психологии  
Костромского государственного  
университета им. Н. А. Некрасова
- Т. А. Филановская доктор культурологии, доцент  
профессор кафедры эстетики  
и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры государственно-  
правовых дисциплин Владимирского  
юридического института ФЦИН России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education  
J. E. Purkine University of Usti  
nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Духавнева А. В.*

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ  
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ КАК СИСТЕМ ..... 9**

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Астафьева Е. Н.*

**КРИТИКА С. Н. ДУРЫЛИНЫМ ШКОЛЫ-КАЗАРМЫ  
С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ ..... 18**

*Вызулин Е. А.*

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В МИНИСТЕРСТВЕ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ  
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 26**

*Перминова Л. М.*

**«ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА» ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО –  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПАМЯТНИК ОБУЧЕНИЮ,  
или О ВЕЛИКОЙ МИССИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА ..... 33**

*Урусова Л. Х.*

**МАСКУЛИННОСТЬ КАК ЭТНОРЕЛЯТИВИСТСКИЙ  
КОНСТРУКТ ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
АДЫГОВ ..... 42**

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Дубровина Л. А., Сорокина И. Р.*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ЭФФЕКТИВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ..... 47**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

*Максимова О. А., Митюшина Н. В.*

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ОБУЧАЕМЫХ  
САМОСТОЯТЕЛЬНО ОСВАИВАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ..... 54**

*Никулина Н. Н.*

**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА  
В СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ..... 59**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Васильев В. В.*

**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ  
СИСТЕМЫ МВД РФ)..... 70**

*Власова Г. И.*

**О РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ  
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ  
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДИССЕМИНАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА ..... 77**

*Чернышева Н. С.*

**ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ..... 85**

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Пальтов А. Е.*

**РЕАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 96**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

*Зобков В. А.*

**СЕМЬЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ  
ЛИЧНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА ..... 104**

*Орлова М. М.*

**КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ  
ОЦЕНКИ ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ  
(НА ПРИМЕРЕ БОЛЬНЫХ ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ  
ЗАБОЛЕНИЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЙ СИСТЕМЫ)..... 111**

*Бобченко Т. Г.*

**ПАРЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧАЩЕГОСЯ  
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ  
К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ .... 117**

*Горностаев С. В.*

**ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЛОЯЛЬНОСТИ  
В КОНЦЕПЦИИ И. БОСОРМЕНИ-НАДЯ И ДЖ. СПАРК..... 122**

### СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

*Дегтярева Ю. М.*

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ КРЕАТИВНОСТИ  
ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ  
ИХ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ..... 128**

*Калинин В. С.*

**ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ДЛЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 135**

**НАШИ АВТОРЫ..... 144**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ..... 150**

---

---

## CONTENTS

### METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Doukhavneva A. V.*

<b>GNOSEOLOGICAL OPPORTUNITIES OF THE SYSTEM APPROACH IN THE STUDY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL OBJECTS AS SYSTEMS.....</b>	<b>9</b>
--	----------

### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Astafieva E. N.*

<b>S. N. DURLIN'S CRITIQUE OF BARRACK SCHOOL FROM THE STANDPOINT OF THE THEORY OF FREE EDUCATION .....</b>	<b>18</b>
--	-----------

*Vyzulin E. A.*

<b>COMPARATIVE HISTORICAL AND LEGAL ANALYSIS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN EMPIRE AND RUSSIAN FEDERATION.....</b>	<b>26</b>
---	-----------

*Perminova L. M.*

<b>«GREAT DIDACTICS» OF JAN AMOS COMENIUS – SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL MONUMENT TO TRAINING, or ABOUT THE GREAT MISSION OF MANKIND .....</b>	<b>33</b>
--	-----------

*Urusova L. Kh.*

<b>MASKULINITY AS ETHNO-RELATIVISTIC CONSTRUCTION OF EDUCATION IN THE FOLK PEDAGOGY OF THE ADYGS .....</b>	<b>42</b>
--	-----------

## CONTENTS

---

### ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

*Dubrovina L. A., Sorokina I. R.*

**PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE  
ENVIRONMENTAL EDUCATION IN MODERN SCHOOL ..... 47**

*Maksimova O. A., Mityushina N. V.*

**WAYS OF FORMATION OF STUDENTS' ABILITY TO STUDY  
FOREIGN LANGUAGES INDEPENDENTLY ..... 54**

*Nikulina N. N.*

**DEVELOPMENT OF SYSTEM APPROACH IDEAS IN MODERN  
UP-BRINGING CONCEPTS ..... 59**

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Vasiliev V. V.*

**THE AXIOLOGICAL BASIS OF CONTINUING EDUCATION  
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION  
(UNIVERSITIES OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS  
OF THE RUSSIAN FEDERATION) ..... 70**

*Vlasova G. I.*

**REPRESENTATIVE POSSIBILITIES OF INNOVATIVE  
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC  
AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF PEDAGOGICAL  
EXPERIENCE DISSEMINATION ..... 77**

*Chernysheva N. S.*

**DYNAMICS OF THE SOCIAL AND CREATIVE DEVELOPMENT  
OF STUDENT YOUTH ..... 85**

### SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

*Paltov A. Y.*

**THE REAL POSSIBILITIES OF INCLUSIVE EDUCATION ..... 96**

## CONTENTS

---

---

### ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

*Zobkov V. A.*

**FAMILY AS ACMEOLOGICAL CONDITION OF SOCIALIZATION  
OF THE DEVELOPING PERSON..... 104**

*Orlova M. M.*

**LIVING STANDARD AS AN INTEGRATIVE LEVEL  
OF THE DISEASE INTERNAL PICTURE (USING AN EXAMPLE  
OF PATIENTS WITH THE REPRODUCTIVE SYSTEM CANCER).... 111**

*Bovchenko T. G.*

**PARTIAL ACADEMIC ASSESSMENT OF A STUDENT  
AS A FACTOR OF TEENAGER PERSONALITY FORMATION  
AND ORIENTATION TO LEARNING..... 117**

*Gornostaev S. V.*

**THE BASICS OF PSYCHOLOGICAL THEORY OF LOYALTY  
IN THE CONCEPT OF I. BOSZORMENYI-NAGY AND G. SPARK..... 122**

### THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

*Degtyareva J. M.*

**EXPERIENCE OF STUDYING OF CREATIVITY  
OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THEIR  
MUSICAL THINKING ..... 128**

*Kalinin V. S.*

**PROBLEMS OF PENAL SYSTEM EXPERTS TRAINING  
IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
OF THE HIGHER EDUCATION..... 135**

**OUR AUTHORS ..... 144**

**INFORMATION FOR AUTHORS..... 150**



---

---

# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01(09)

*А. В. Духавнева*

## ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ КАК СИСТЕМ

В статье раскрываются исследовательские возможности системного подхода, позволяющие получить с точки зрения онтологических характеристик представление об историко-педагогическом объекте как целостной системе; с точки зрения гносеологии – сконструировать индивидуальную программу его исследования.

Отдельно акцентируется значимость исследования историко-педагогических объектов-систем как педагогических, обладающих свойствами полисистемности и полиструктурности.

*Ключевые слова:* системный подход, историко-педагогический объект как система, представления о целостности, признаки социальной системы, педагогическая система, свойства полисистемности и полиструктурности, субстратный, структурный, функциональный аспекты системного анализа.

Любое историко-педагогическое изыскание сталкивается с необходимостью определения методологических подходов, позволяющих в должной мере отразить особенности изучаемого феномена.

Направленность исследователя на изучение историко-педагогического объекта как системы имплицитно определяет в качестве ведущей методологии системный подход, исследовательские возможности которого выражены двумя неразрывно связанными аспектами. Первый из них направляет внимание на рассмотрение объекта исследования как системы, т. е. побуждает произвести «тот анализ, то

конструирование или то проектирование, которые направлены на системы как объекты особого рода» [14, с. 71]. Второй аспект касается непосредственно процесса организации изучения объекта-системы и диктует требования, с одной стороны, к логической структуре научного исследования, которое должно отличаться системным характером, с другой – к «аппарату мыслительных средств и методов», выбираемых для исследования объекта-системы [Там же, с. 72].

Исходным началом в исследовании историко-педагогического объекта как системы служат представления о целостности.

Существенно, что представления о целостности осмысливались учеными-системологами (Н. Т. Абрамова, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Р. С. Карпинская, Б. Г. Юдин, Э. Г. Юдин) не только как существенная характеристика системного объекта, отражающая «определенную взаимосвязь элементов». Представления о целостности артикулировались, прежде всего, в качестве важнейших гносеологических функций, ориентирующих исследователя в постановке проблемы и выработке стратегии исследования системного объекта (И. В. Блауберг, Б. Г. Юдин). Одна из них, «наиболее значимая», соотносится непосредственно с процессом познания объекта-системы и в исследовании служит «точкой отсчета», «началом системы координат»: «... с помощью представления о целостности задается проблема, которую только еще надлежит разрешить, т. е. фиксируется исходная ситуация научного исследования того или иного объекта. Познавательный процесс здесь непосредственно направлен на целостный объект. Не удивительно поэтому, что важность и острота проблемы целостности в таких случаях становится самоочевидной» [5, с. 21]. Вторая, обобщающая функция представлений о целостности отражает достигнутый наукой («актуальный») уровень научного знания о системных объектах, т. е. фиксирует то «общее», что выделено в различных объектах, которые выступают как целостности на «данной стадии развития науки» [Там же, с. 16].

Одну из попыток представить достигнутое отечественной системологией «*общего*» к началу 80-х гг.

XX столетия предпринял известный отечественный системолог В. Г. Афанасьев, выделяя признаки социальной системы как целостности. Для изучения историко-педагогических объектов это исследование также представляется значимым, поскольку отражает признаки системы «общественного характера», что соотносится, в целом, с природой историко-педагогических феноменов, позиционируемых не только в качестве педагогических, но и социальных явлений.

В систематизированном виде признаки социальной системы как целостности можно представить следующим последовательным перечнем.

1. Ведущим признаком целостной системы является наличие системного *интегративного* («коллективного») качества, отличного от свойств и качеств образующих его компонентов. Именно это качество составляет принципиальное отличие ее от суммативных систем, где «каждый компонент автономен, его изменение не отражается на системе в целом, а касается лишь его самого; связи между компонентами носят внешний, неустойчивый характер» [4, с. 47].

2. Решающая роль в формировании интегративных качеств системы принадлежит *структуре*, представляющей собой «внутреннюю организацию целостной системы, специфический способ взаимосвязи, взаимодействия образующих ее компонентов» [3, с. 84]. «Именно благодаря структуре набор компонентов превращается в связанное целое, где каждый компонент в конечном счете оказывается связанным со всеми другими компонентами и его свойства нельзя понять, не учитывая этой связи» [Там же, с. 85].

3. Непременным атрибутом целостной социальной системы являются *компоненты*, «именно то, из чего непосредственно образовано целое и без чего оно невозможно» [4, с. 33]. Существенно, что компоненты целого представляют отнюдь не набор случайных, не связанных между собой феноменов – «они интегрированные системой, являются компонентами именно данной системы и в этом смысле совместимы, хотя и противоречивы, разнокачественны» [Там же, с. 34]. В то же время система активно воздействует на свои компоненты, преобразует их соответственно своей природе. В результате «исходные компоненты претерпевают заметные изменения – теряют некоторые свойства, которыми они обладали до вхождения в систему, приобретают новые свойства, преобразованиям подвергаются и сохраненные ими свойства» [2, с. 99].

4. Целостная система есть система целесообразная, стремящаяся к достижению определенной *цели*: «элементы системы объединяются и функционируют ради некой определенной цели» [1, с. 55]. По мысли системологов А. Н. Аверьянова, В. Г. Афанасьева и других, цель может выступать в социальных системах в качестве важнейшего системообразующего фактора, обеспечивающего целостность системы: «В общественной системе цель является одним из ведущих системообразующих факторов» [1, с. 51].

5. Цель как «будущее состояние системы», как «конечный результат», «продукт, ради которого система создается» детерминирует *функции* системы и ее компонентов. Причем

функции последних есть производные от функции системы-целого: «Функции системы как целого определяют функции, которые выполняют в системе каждый из ее компонентов» [4, с. 133].

6. Социальная система не существует изолированно: «Система действует, развивается во внешней по отношению к ней самой среде, связана с ней множеством коммуникаций» [Там же, с. 35]. Речь идет о признаке системы, который, имея в отечественной системологии различное терминологическое обозначение («системное окружение» – В. Г. Горохов; «среда» – В. Г. Афанасьев, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, «метасистема» – М. С. Каган), характеризует специфику и способности *взаимодействия системы со средой*, где «система проявляет свои свойства, свою целостность, определенность, и не только проявляет, но и формирует определенные свойства – свойства, позволяющие ей не раствориться в среде, а функционировать и развиваться относительно самостоятельно» [Там же, с. 151].

7. Целостная система не является неизменной, «раз и навсегда данной». Непременный признак социальной системы – *время*: «она переживает время своего зарождения и становления, развития и расцвета, упадка и гибели» [Там же, с. 36]. В контексте этого признака социальной системы обращает на себя внимание понятие «*становление*», в формате которого, как правило, и исследуются историко-педагогические системы.

Системолог А. Н. Аверьянов определил становление как «этап в развитии системы, в процессе которого она

превращается в развитую систему или целое» [1, с. 183]. Именно на этом этапе, по его мнению, раскрывается «тайна целостности», обнаруживающая себя в объективных закономерностях организации системы в целом: количественный рост элементов становящейся системы, появление множества качественно тождественных элементов; пространственное расширение элементов системы, вследствие чего они подвергаются различному воздействию окружающей среды и в результате приобретают специфические свойства, признаки; дифференциация элементов, усложнение связей между дифференцирующимися элементами, возрастание интеграции и взаимозависимости элементов [Там же, с. 187 – 191]. По мысли А. Н. Аверьянова, именно дифференциционно-интеграционный процесс, протекающий в системе, определяет сущность периода ее становления.

Выделенные признаки социальной системы как целостности могут маркироваться в историко-педагогических исследованиях в качестве методологических координат, позволяющих не только интерпретировать изучаемый объект как системную целостность в ее онтологическом статусе, но и приступать к решению гносеологических задач, связанных с процедурой определения аспектов его исследования как целостной системы.

В этой связи обращает на себя внимание концептуальная схема, предложенная методологом и историком российского образования Э. Д. Днепровым для организации историко-педагогических исследований, где объектом определяется образование (система образования или ее отдель-

ное звено, или отдельное историко-педагогическое явление) как целостная система. По мысли ученого, изучение такого объекта должно проходить в соответствии с тремя уровнями: рассмотрение системы образования в общей системе социума (первый уровень); исследование структуры, внутренней организации системы образования как целостного объекта (второй уровень); анализ отдельных ее компонентов как подсистем «с их также весьма сложной структурой и особым для каждого компонента сочетанием внешних, общесистемных и внутренних факторов развития» (третий уровень) [7, с. 8 – 14].

Очевидно, что, обозначая крупным планом основные направления системного познания историко-педагогического объекта, Э. Д. Днепров направляет внимание исследователя к субстратному (элементному), структурному, функциональному аспектам его системного анализа. И в этом плане в качестве познавательного ориентира может выступить исследовательская программа М. С. Каган, ориентированная на то, что «адекватное представление о сложнодинамической системе требует сопряжения трех плоскостей ее исследования – предметной, функциональной и исторической, поскольку они оказываются необходимыми и достаточными для системного подхода» [9, с. 20 – 21].

*Предметный аспект* системного подхода, по М. С. Каган, включает в себя субстратный (элементный) и структурный анализы системы, *функциональный аспект* ориентирован на раскрытие механизмов внутреннего функционирования системы (взаимо-

действия ее элементов) и внешнего, отражающего взаимодействие системы со средой. *Исторический аспект* системного исследования социального объекта, по мысли М. С. Каган, сочетает в себе два вектора – генетический, предполагающий изучение происхождения системы, процесса ее формирования, и прогностический, связанный с рассмотрением перспектив дальнейшего развития системы, ее возможного будущего. Сочетание трех плоскостей системного исследования и двух направлений анализа в каждой из них позволяет, по мнению ученого, преодолеть сведение системного подхода к какому-то одному аспекту исследования [Там же, с. 25].

Существенно, что логика предметного аспекта исследовательской программы М. С. Каган актуализирует проблему определения «метасистемы» объекта-системы, т. е. той среды, в которую он вписан и в которой он функционирует. Подчеркнем, что в свете общенаучных системных представлений речь идет не о системном окружении вообще, а о т. н. «существенном», «необходимом» окружении системы, в котором она формирует определенные, в том числе и интегративные свойства, позволяющие ей функционировать и развиваться относительно самостоятельно. Акцентируя значимость исследования существенной для системы среды, отечественный системолог В. Н. Садовский писал: «Среда системы – это не просто взаимосвязь остального мира с некоторым объектом (системой), а *выделенная* взаимосвязь, без рассмотрения которой исследовать данную систему невозможно. Иначе говоря, проблема среды си-

стемы – это проблема выделения *существенных связей системы с окружающим миром* (Курсив автора. – В. С.)» [13, с. 211].

В качестве критерия выделения существенных и необходимых связей со средой, без которых система не может функционировать и развиваться, системолог В. Г. Афанасьев называет «участие или неучастие того или иного объекта в создании целостных свойств, в характере и степени этого участия» [4, с. 153]. К целостной системе, указывает ученый, относятся только те объекты, которые принимают «прямое, непосредственное участие в создании свойств целого. Взаимодействие этих объектов и создает целое со всеми его качественными особенностями» [Там же, с. 153].

Подчеркивая значимость субстратного, структурного, функционального аспектов в исследовании историко-педагогических объектов как целостных систем, существенно отметить, что они должны изучаться как *педагогические системы*, которые отличаются от других своей спецификой, а следовательно, предполагают учет этой специфики при построении познавательной программы.

В контексте современных достижений отечественной педагогической системологии педагогическая система представляется как сложноорганизованная целостность, обладающая свойствами полисистемности и полиструктурности (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, В. С. Ильин, Т. В. Ильясова, Ю. К. Конаржевский, Ф. Ф. Королев, Н. В. Кузьмина, Л. И. Новикова, А. М. Сидоркин, В. А. Сластенин, В. А. Якунин и др.).

Поэтому при изучении педагогической системы необходимо использовать представления не об отдельных компонентах, а о подсистемах, способных сохранять ее существенные признаки. Важно для понимания, что состав педагогической системы является гетерогенным по своему характеру, поскольку его компоненты (подсистемы) имеют различную природу, характер, степень внутренней сложности, «в то же время для самих компонентов как подсистем характерен гомогенный состав» [8, с. 39].

Как отмечает А. Г. Кузнецова, педагогика довольно активно ассимилировала разрабатываемый в контексте общенаучной системологии вопрос о связях элементов в системе, составляющих ее структуру. Так, уже в 1972 г. Т. А. Ильина дала рабочее определение структуры как внутреннего устройства педагогической системы, характеризуемого наличием устойчивых связей между элементами системы, обеспечивающими ее неизменность в процессе функционирования и являющимися общими для всех систем данного типа. В качестве характерных связей педагогических систем Т. А. Ильина называла связи взаимодействия, порождения, преобразования, строения, функционирования, развития, управления [11, с. 81].

Последующие научные изыскания (Т. В. Ильясова, В. С. Ильин, Н. В. Кузьмина, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, А. М. Сидоркин, Ю. А. Конаржевский и др.) подводили к пониманию полиструктурной природы педагогической системы, возможности вычленения в ней множества разноплановых структур, в осно-

ве которых могут лежать разные системообразующие признаки. В логике идеи развития педагогической системы многими исследователями выделялись статическая и динамическая структуры (Т. В. Ильясова, В. С. Ильин, А. М. Саранов, Ю. А. Конаржевский). Так, в авторской интерпретации Ю. А. Конаржевского статическая структура отражает закономерные устойчивые связи элементов как целостности системы, а динамическая – закономерные связи элементов системы как функционирующего и развивающегося целого [10, с. 13 – 15]. Совмещение описаний этих структур, согласно автору, позволяет получить описание педагогической системы как полиструктурной сложной целостности.

Взгляд на педагогическую систему как полисистемную и полиструктурную целостность актуализирует проблему системообразующей связи (фактора), обеспечивающей системе определенную упорядоченность, ее существование, функционирование и развитие. На уровне изучения системы как онтологической целостности актуальность данной проблемы обуславливается необходимостью выделения совокупности элементов и выстраивания их в определенную иерархию и потому именно в этом смысле важно руководствоваться «сущностью тех сил, которые объединяют множество в одну систему» [1, с. 49]. На гносеологическом уровне – в связи с определением познавательного ориентира, в соответствии с которым осуществляется «разрез» системы. В педагогических изысканиях, как констатирует А. Г. Кузнецова, подавляющее большинство исследователей в качестве

системообразующего фактора определяют цель, считая, что именно относительно нее упорядочиваются компоненты в педагогической системе [Там же, с. 89].

С позиций функционального аспекта в изучении педагогической системы как полисистемной целостности актуально понимание, что функции компонентов по отношению к системе носят целесообразный характер, иначе компонент «выпадает» из системы, «становится для нее инородным телом» [2, с. 104]. Функции привязаны к компонентам и осуществляются в рамках присущей системе структуре, внутренней организации. Причем, «работая» на ведущую цель, компоненты в системе выполняют свои особые функции для достижения своей специфической цели. Как указывает В. Г. Афанасьев, «ту или иную специфическую функцию, данную функцию в рамках системы, может выполнять не любой, а именно *данный* компонент (курсив автора. – В. А.)» [4, с. 147].

Обозначенные теоретические представления о педагогической системе как полисистемной и полиструктурной целостности подтверждают правомерность сформулированного И. В. Блаубергом и Б. Г. Юдиным положения о том, что «на сложный объект не может быть "наложено" какое-либо единственное представление о целом, исключаящее все другие представления. Исследуя такой объект, мы имеем дело не с одним целым или одним уровнем целостности, а с различными "срезами" с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину» [6, с. 140].

Осмысление историко-педагогической системы в свете обозначенных свойств (полисистемности и полиструктурности) ставит перед исследователем задачу представить изучаемый объект с позиций тех «срезов», которые могли бы выступить в качестве гносеологических ориентиров особенно для тех историко-педагогических исследований, в которых объект познания – система образования.

Представляется закономерным в этой логике выделение двух «срезов». С позиции первого исследуемый объект-образование видится как система институциональных учреждений, ориентированных на достижение общей цели, которая объединяет их в систему, и в этом плане они позиционируются как определенный класс «сущностно единых явлений» (В. А. Сластенин). С позиций системных характеристик – это т. н. «субстанциальная» (В. Г. Афанасьев), «материальная» (Г. П. Щедровицкий), «субстратная» (М. С. Каган) природа исследуемой системы. В контексте второго «среза» образование целесообразно позиционировать как педагогический процесс, который представляет педагогическую систему в динамике и выражает «существенные черты явлений образования» [12, с. 48].

Таким образом, процедура по выделению «срезов» историко-педагогического объекта как системы позволяет получить с точки зрения онтологических характеристик идеальное изображение объекта-системы, синтезирующее различные системные представления о нем как полисистемной и полиструктурной целостности; с точки зрения гносеологии акцентировать иссле-

довательское движение, и в этом плане моделируемое изображение изучаемого объекта-системы предстает, скорее, как теоретическая схема, играющая роль познавательного инструмента.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что гносеологические возможности системного подхода позволяют, с одной стороны, исследовать историко-педагогический объект как системную целостность. И в этой позиции представления о целостности, обнаруживающие себя в различных системных признаках (свойстве интегративности, структуре, компонентном составе, цели, функциях, взаимосвязях со средой), выступают в качестве методоло-

гических координат, позволяющих интерпретировать исследуемый историко-педагогический объект как системную целостность в ее онтологическом статусе. С другой стороны – сконструировать индивидуальную программу его исследования, гносеологическим ориентиром для построения которой может выступить концептуальная схема Э. Д. Днепров, разработанная ученым для изучения историко-педагогических объектов как целостных систем, а также программа М. С. Каган, акцентирующая предметный, функциональный и исторический аспекты исследования сложноорганизованных систем.

### Литература

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М. : Политиздат, 1985. 263 с.
2. Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. 1973. № 6. С. 98 – 111.
3. Афанасьев В. Г. О структуре целостной системы // Философские науки. 1980. № 3. С. 84 – 95.
4. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М. : Политиздат, 1980. С. 47.
5. Блауберг И. В., Юдин Б. Г. Понятие целостности и его роль в научном познании. М. : Знание, 1972. 48 с.
6. Блауберг И. В., Юдин Б. Г. Системный подход как современное общенаучное направление // Диалектика и системный анализ. М. : Наука, 1986.
7. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Т. 2. Становление и развитие системы российского образования. М., 2011. 672 с.
8. Ильясова Т. В. Системное исследование учебного процесса средней школы с включением технических средств обучения : дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
9. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. 384 с.
10. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. Челябинск : ЧГПИ, 1986. 133 с.
11. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
12. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]. М. : Школа-Пресс, 1997. 512 с.



13. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. М. : Наука, 1974. 281 с.
14. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.

**A. V. Doukhavneva**

### **GNOSEOLOGICAL OPPORTUNITIES OF THE SYSTEM APPROACH IN THE STUDY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL OBJECTS AS SYSTEMS**

The article concerns the research capabilities of the system approach suggesting the concept of the historical and pedagogical object as an integral system in terms of ontological characteristics, to develop an individual program of its research from the epistemological point of view.

The importance of studying historical and pedagogical object-systems as educational ones with polysystemic and polystructural properties is emphasized separately.

**Key words:** *system approach, historical and pedagogical objects as a system, concepts of integrity, features of a social system, pedagogical system, polysystemic and polystructural properties, substrate, structural, functional aspects of a system analysis.*

---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.4

*Е. Н. Астафьева*

## КРИТИКА С. Н. ДУРЫЛИНЫМ ШКОЛЫ-КАЗАРМЫ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

Обличая традиционную школу, С. Н. Дурылин последовательно отстаивал идеалы гуманизма и свободы, протестовал против насилия и схоластики, требовал повернуть школу к потребностям и интересам живого ребенка. Критически анализируя современную ему массовую школу, он предвосхитил многие идеи одного из самых авторитетных мыслителей XX в. Мишеля Фуко. М. Фуко рассматривал школу в качестве дисциплинарного института, призванного обеспечить контроль за поведением человека, приведение его к принятой в обществе норме, и репрессивного по своей сути.

*Ключевые слова:* С. Н. Дурылин, свободное воспитание, критика традиционной школы.

Выдающийся деятель отечественной культуры Сергей Николаевич Дурылин (1886 – 1954) был личностью яркой и многогранной. Будучи профессиональным литератором и журналистом, богословом и философом, искусствоведом и литературоведом он также внес выдающийся вклад в развитие теории свободного воспитания [1].

С. Н. Дурылин наряду с К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым и Н. В. Чеховым был наиболее выдающимся представителем педагогики свободного воспитания, последователи которой в России прежде всего опирались на идеи свободного образования и яснополянский опыт Л. Н. Толстого.

Воспитательный идеал С. Н. Дурылина был ориентирован на развитие

свободной и творческой личности. Этот радикально гуманистический идеал имел своим базисом свободу: «Тот, кто мыслит о личности, не может не мыслить о свободе личности; тот, кто создает педагогику творческой личности, не может не создавать тем самым педагогику освобождения» [2, с. 82].

С. Н. Дурылин особо подчеркивал, что для педагогического течения, называемого свободным воспитанием, «свобода... не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самостоятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в

смысле идолопоклонства пред собою» [1, с. 78].

Освобождение ребенка было для него необходимым условием освобождения общества, ибо способствовало формированию того типа человека, который не мыслит свою жизнь вне социальной и политической свободы и готов созидать общество, основанное на идеале свободы: «Дети, выросшие на свободе, не обезличенные, не приниженные, не обманутые, не испытывавшие тюремного заключения, не потерпят, чтобы каменные стены тюрьмы загораживали собою свет и солнце и не пропускали воздуха, и не пускали на волю многие тысячи и тысячи людей. Освободите сперва детей – и взрослые будут свободны. Разрушьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!» [2, с. 31].

С 1907 по 1912 гг. он являлся ответственным секретарем издаваемого И. И. Горбуновым-Посадовым журнала «Свободное воспитание». В эти годы, во многом опираясь на педагогические идеи Л. Н. Толстого и К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылин из номера в номер публиковал статьи и материалы, в которых развивал идеалы свободного воспитания, искал пути и способы их практической реализации, примеривал их к реалиям школьной жизни.

Размышляя о ситуации, сложившейся в отечественном образовании в 1900-е гг., С. Н. Дурылин отмечал, что «русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей,

для которых воспитательная и просветительная работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижная и мертвечина царили в строго опекаемой русской школе, а для частного воспитательного просветительного творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительных учреждений гибли в России под гнетом бюрократической опеки. Достаточно вспомнить печальную судьбу широко раскинувшейся просветительной деятельности Н. И. Новикова и «Дружеского общества», судьбу народных воскресных школ 60-х гг., бесконечные злоключения всевозможных русских просветительных кружков, начиная с 80-х гг. прошлого столетия и до наших дней, чтобы стало до очевидности ясным, что русская действительность в течение целых столетий исключала самую возможность свободного и широкого развития свободно-просветительной деятельности людей, идущих своими путями к осуществлению в жизни истинного просвещения и воспитания» [Там же, с. 99].

Как и для многих его современников, вопрос о школе был для С. Н. Дурылина вопросом не только и даже, может быть, не столько педагогическим, сколько политическим. Он писал на излете Первой российской революции в 1907 г.: «Для огромного большинства людей, даже близко заинтересованных в судьбе русской школы, – учителей и родителей, вопрос о воспитании становится одним из политических вопросов, решаемых, как всякий политический и социальный вопрос, при помощи тех внешних

и несовершенных реформ и перемен, которые проводятся в жизнь государственными учреждениями. Коротко говоря, освобождение школы, школьная свобода есть для них частичка общей государственной политической свободы, и добывается эта свобода школы такими же средствами, как добывается и политическая свобода: осуществлением народного представительства и т. п.» [Там же, с. 7 – 8].

С. Н. Дурылин призывал: «Освободите сперва детей – и взрослые будут свободны. Разружьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!» [Там же, с. 31]. Пытаясь найти ответ на вопрос, какой должна быть новая свободная школа, призванная обеспечить возможность воспитания свободных людей для свободного общества, С. Н. Дурылин обратился к критическому анализу традиционной школы, той школы, которая повсеместно существовала в Российской империи в начале XX века.

По мнению С. Н. Дурылина, основной недуг современной ему школы, которую он называл школой-тюрьмой, «тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности» [Там же, с. 9]. Он был убежден, что «современной школе давно и по заслугам даны некоторые яркие и образные, хотя и довольно резкие определения: школа-фабрика, школа-казарма. Этим в значительной мере обнаружена ее сокровенная сущность – ее бездушный машинизм, ее казарменный шаблон в коверкании людей и превращении их в невежественных автоматов» [Там же, с. 178].

В 1906 г. С. Н. Дурылин издал брошюру «В школьной тюрьме. Исповедь ученика», в которой, по словам Г. Б. Корнетова, «была нарисована поистине страшная картина массового российского образования того времени» [3, с. 99]. Небольшая книжечка С. Н. Дурылина, переизданная в 1909 г., вызвала большой резонанс в кругах радикально настроенной российской интеллигенции. Именно в ней совсем еще юный автор ярко и убедительно показал антигуманную сущность современной ему школы. Само название брошюры емко и метафорично выражает суть того, как оценивал традиционную школу С. Н. Дурылин. Он постоянно сравнивал школу с тюрьмой, доказывал их сходство, античеловеческую направленность.

Раскрывая свое понимание школы, С. Н. Дурылин писал: «Когда говорят о школе – средней или низшей, когда говорят о ее неустройстве и реформах в ней, бывает то же, что в разговорах о тюрьме. Неизбежно с раннего детства весну, осень, зиму и часть лета долбить скучные, ненужные и часто глупые слова, примеры, задачи и правила; необходимо знать все, что написано лживыми и бездарно невежественными людьми в скучных и глупых учебниках, необходимо во всем подчиняться – в мельчайших движениях воли, чувства и мысли – приказаниям чужих, совершенно не знающих тебя людей, неизбежно, непременно должно быть все нравственно, умно и хорошо, что говорят и делают эти люди; необходимо восемь лет все это исполнять и носить неудобную одежду, и делать еще многое другое, – неизбежно, необходимо надо все это делать,

чтобы быть образованным человеком... Вот речи одних. И для того, чтобы осуществить все это, строят школы с баллами, наградами, наказаниями, исключениями, учебниками, мундирами, инспекторами, священниками, строят школы и верят, что те, кто там с детства побывал и с начала до конца прошел и исполнил все, что надо было там пройти и исполнить, – самые образованные, умные и хорошие люди, которым потом будут платить большое жалование... Для других же, для детей, которым суждено учиться в этих школах, эти школы являются местами долгих мучений, нравственных, а иногда и физических истязаний, местами гибели их душевных и физических сил, скуки, тоски и отчаяния, доводящих до самоубийств, и эти места просвещения и воспитания приобретают для них новое значение – не гимназий, не училищ, не институтов, а страшных и мучительных тюрем» [2, с. 12].

Согласно С. Н. Дурылину царящая в школе обстановка противоестественна для ребенка. Она противоречит его природе, мешает проявлению присущей ему активности, не позволяет стать самостоятельным человеком. То, что ребенок вынужден изучать в школе, кажется ему чужим и нелепым. Вспоминая свое пребывание в гимназии, С. Н. Дурылин писал: «Мы превращались в живые ходячие машинки для выцеживания с великими усилиями и потугами заведомо глупых и ненужных слов... И ради чего? И бросающаяся в глаза бессмысленность и ненужность всего, что мы делали и что называлось ученьем, еще подчеркивалась тем, что, тратя время

на зубренье, мы оставались невеждами, тратили свое время скучно и глупо – и это сознание наполняло грудь тоской, скукой и апатией. Понимать и воспринимать можно только то, что воспринимается в силу естественного стремления к какой-либо области знания или искусства. Знать можно только то, к чему есть интерес. Эти два положения просты, несомненны и очевидны. Ясно и понятно, что ничто нельзя навязать человеку помимо его воли, что нельзя заставить его полюбить что-либо помимо его самого, но нас, маленьких, несчастных людей, именно и заставляли, под страхом наказания и под приманкой наград, делать то, что мы не могли делать, любить и понимать, и знать то, что мы не хотели ни любить, ни понимать, ни знать. И это было страшное насилие над нами, это было грубое и жестокое насилие. Мы были похожи на людей, которые сыты, не хотят есть и которым, насильно разжимая рот, всовывая в глотку грязными руками, дают есть недоброкачественную, вонючую пищу. Они не хотят ее есть, они показывают, как могут, что она им противна, а им снова суют ее в рот и заставляют давиться и глотать ее, чтобы потом с тяжелыми усилиями выбросить ее из себя вон непереваренной. Маленькие люди в узких серых курточках, за книгами непонятных и бесконечно чужих Цезарей и грамматик, мы в душе рвались вон из серых стен с большими окнами, называвшихся гимназией» [Там же, с. 15 – 16].

С. Н. Дурылин рисует поистине страшную картину: «Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты

учиться...» [Там же, с. 25]. По его искреннему убеждению, это и есть то, что называется школой. «И что удивительно, – вопрошает он читателя, – если в этих школьных тюрьмах происходит постоянное духовное убийство детей, растление их души и тела, если там гибнут несчастные дети, не в силах вынести тюремного режима? Всякая тюрьма требует жертв – и школьная тоже. Всякая тюрьма готовит новых преступников – и школьная тоже. Обе устроены для спасения и поддержания одного и того же старого строя жизни. Обе одинаковы» [Там же, с. 27].

Какие же черты присущи традиционной школе?

В школе-тюрьме, в школе-казарме самодовлеет дисциплина; она становится самоцелью, требует слепого послушания. Именно результатом такой дисциплины, подчеркивает С. Н. Дурылин, «является то враждебное отношение, которое навсегда отъединяет ученика от учителя, приучает первого смотреть на второго как на своего естественного врага, а с врагом, как известно, не принято церемониться и выбирать средства: лишь бы предохранить, обмануть, ослабить, провести врага» [Там же, с. 59].

С. Н. Дурылин был убежден, что «настоящие таланты не находят для себя поля действия в гимназии. Оригинальная, свободно выраженная мысль преследуется. За ней – дурная отметка и в поведении, и в успехах, и угроза провалом на экзамене зрелости. Этот режим террора ломает, коверкает таланты, толкает не находящие применения силы на разврат, на пьянство. А всякая посредственность, умеющая приладиться к такому строю, всякие

карьеристы процветают при нем превосходным образом» [Там же, с. 138].

Программы, системы, классы, баллы, уроки, предметы считает С. Н. Дурылин «непоколебимыми твердынями» существующей школы, той школы, в которой царит «дух принуждения, лжи и насилия... Живую родную речь, сокровища родного языка наша школа путем грамматического, педантского преподавания умеет превращать в орудие мучения и отупения учеников, при помощи которого можно убить в детях самобытную мысль, оригинальность, талантливость» [Там же, с. 134]. В школах «детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают» [Там же, с. 150].

Школа не способствует художественному развитию детей. Она, по мнению С. Н. Дурылина, исключает «самую *возможность* художественного воспитания, потому что ни одна область педагогики не требует и для учащего, и для учащегося столько свободы, самостоятельности, творчества, инициативы, как область художественного воспитания, а какое творчество, какая свободная деятельность возможны в окаменевшей школе? Где нет подвижности даже внешних школьных форм, где механизм общего убил индивидуальные творческие силы и учителей, и учащихся, там не может быть *художественного* воспитания, потому что искусство есть та область человеческого творчества и деятельности, которая по самой своей природе требовала всегда и требует наибольшей свободы для своего развития. Было бы странным даже

хоть на время предполагать, что современная школа господствующего типа могла бы хоть отчасти дать необходимый простор для художественного воспитания» [Там же, с. 173].

Традиционная школа враждебна физическому и психическому здоровью учащихся. Обращая внимание на это обстоятельство, С. Н. Дурылин писал: «Воспитательный и учебный строй, порождающий хронические эпидемии самоубийств учащихся, вызывающий поголовное физическое и духовное их переутомление и истощение, ничему так не враждебен, как старейшему и справедливейшему требованию: *«Здоровая душа в здоровом теле»*, – и поэтому наиболее действительной, наиболее ясно и неоспоримо обнажающей все злокачественные язвы существующей школы и воспитания критикой является критика не педагога, не социолога, не моралиста, но врача. Только ему, вооруженному неоспоримой мерой здоровья тела и духа для измерения успешности школы и воспитания, раскроется вся патология современной школы и воспитания... Если воспитание *должно* являться, как думали еще в древности, источником душевного здоровья (а вместе и физического), то теперь в России оно является источником душевных (а следовательно, и физических) *болезней*. Современная русская школа не восполняет даже *minimum'a* требований, справедливо к ней предъявляемых; она бесконечно далека даже от элементарной истины, понятной и осуществлявшейся еще в древности: *здоровая душа в здоровом теле*. Современная школа создает поистине *больные души в больных телах*» [Там же, с. 142, 148].

В массовой школе, согласно С. Н. Дурылину, безраздельно господствовала «школьная схоластика», основанная на абстрактном теоретизировании, мешающая накоплению и осмыслению «того опыта, который один может служить прочным и верным основанием для всяких перемен и реформ в деле воспитания и образования» [Там же, с. 46].

Утверждая, что «современной господствующей школе суждено приводить в состояние окаменелости, гниения и педантизма все, к чему она ни прикоснется», С. Н. Дурылин не считал прогрессом современной ему школы введение в ее курс психологии или какого-либо другого нового предмета. «Мы не сочтем прогрессом и то, – писал он, – если она, оставаясь теперешней школой, отведет у себя место художественному образованию. Осуществить его она не может, а испортить – непременно испортит, как уже, например, навсегда в глазах русского общества испортила и заклемила античных писателей, сделав их орудием мучений нескольких поколений» [Там же, с. 175 – 176].

Критика, данная С. Н. Дурылиным современной ему массовой школы, последовательна и беспощадна. Развивая ее, он во многом опирался на свой собственный жизненный опыт, опыт пребывания в гимназии. Еще раз обратимся к его брошюре «В школьной тюрьме»: «Из того, чему нас учили, знать мы не могли ничего, потому что прежде всего не хотели знать. Не все ли равно, что будут пихать в рот насильно – мясо или черствый сухарь! Все одинаково противно и все одинаково не остается в желудке. Раз *наша*

потребность в знании не была понята и удовлетворена, какое было нам дело до того, что нам дают вместо того, чего мы хотим? Все одинаково противно, все одинаково не останется ни в сердце, ни в мозгах. Но даже оглядываясь на то, что нам давали насильно вместо желаемого нами, я нахожу, что пища была самая недоброкачественная, и те, кто ее давал нам, знали и ничуть не скрывали от себя ее качества. И если б эти люди, считавшие себя призванными нас учить, и захотели дать нам на своих уроках что-либо похожее на подобие науки или правды, они не могли бы этого сделать: заранее они уже должны были подчиняться в своем деле особым и бесконечным правилам, программам, циркулярам и распоряжениям своего начальства, которое составляло и устраивало все эти правила и программы, имея в виду не наши потребности, не те мучительные и разнообразные наши вопросы о правде, людях и Божьем мире, на которые мы ждали ответа, а лишь интересы поддержания путем школы того общественного и государственного строя, который существовал. А так как в этом строе, для поддержания которого существовали школы, было много дурного и несправедливого, чего никак нельзя было оправдать, то и в тех науках, и в том воспитании, которое должно было вестись по строго определенным и обязательным программам и правилам, было не только многое, но даже почти все сплошь – ложь, обман и зло, которое волей-неволей должны были распространять и поддерживать наши воспитатели и учителя, так как, становясь ими, они заранее уже соглашались исполнять все, что предписывало

высшее начальство. И, повторяю, если б они даже хотели внести в наше воспитание что-нибудь свое, хорошее, далекое от программ и правил, они не могли бы этого сделать, так как наше воспитание и образование регламентировалось тысячами циркуляров и программ, установленных высшим начальством, отступить от которых не имел права ни один учитель, за чем строго следили его непосредственные начальники – директор и инспектор. И, таким образом, оставаясь во власти циркуляров и программ, составленных ради удовлетворения каких угодно интересов, только не наших, мы в школе оставались в сущности и без образования, и без воспитания, и наша потребность в знании и правде оставалась неудовлетворенной. Но страшно было не то, что ученик выходил из школы без знаний, страшно было то, что школа, подменив и извратив истинное знание и истинную науку подложными и нелепыми и внушив ко всему этому полную ненависть, навсегда или надолго убивала в человеке интерес ко всякому знанию, к истинной науке. Но и это еще не все. Конечно, все это губительно для человека, но только для него одного, другие от этого прямо не страдают. Ужасно было то, что, поверив в свое мнимое знание, мнимое просвещение и образование, человек из-за этого навсегда считает себя и в самом деле образованным и просвещенным и не только считает это, но думает еще, что эта его мнимая ученость, интеллигентность и образованность дают ему несомненное право жить за счет трудового народа, не зная труда, и сознательно, с сознанием своего права, от него отстраняется» [2, с. 175 – 176].



Обличая традиционную школу, С. Н. Дурылин последовательно отстаивал идеалы гуманизма и свободы, протестовал против насилия и схоластики, требовал повернуть школу к потребностям и интересам живого ребенка. Критически анализируя современную ему массовую школу, он предвосхитил многие идеи одного из самых авторитетных мыслителей XX в. Мишеля Фуко.

М. Фуко рассматривал школу в качестве дисциплинарного института, призванного обеспечить контроль за поведением человека, приведение его к принятой в обществе норме и репрессивного по своей сути. Вполне

закономерно французский философ поставил школу в один ряд с такими социальными институтами, как тюрьма, психиатрическая больница и армия [4]. Однако в отличие от М. Фуко С. Н. Дурылин, как многие педагогический гуманисты, свято верил в то, что школу можно изменить, можно поставить на службу ребенку, можно сделать инструментом освобождения человека и общества. Однако для этого, по его мнению, прежде всего следовало обнажить язвы существующей школы, показать, что она неприемлема для тех, кто стремится преобразовать общество, сделать людей более счастливыми.

### Литература

1. Астафьева Е. Н. Свободное воспитание в России в конце XIX – первой четверти XX века // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 80 – 99.
2. Дурылин С. Н. Идеал свободной школы : избр. пед. соч. / отв. ред., сост. и авт. предисл. Г. Б. Корнетов. М. : Изд-во УРАО, 2003. 336 с.
3. Корнетов Г. Б. «Высочайшая точка, достигнутая русской педагогикой» (С. Н. Дурылин о педагогических идеях Л. Н. Толстого) // Историко-педагогический журнал. 2013. № 3. С. 86 – 117.
4. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы : пер. с фр. М. : Ад Маргинем Пресс, 2015. 416 с.

E. N. Astafieva

### S. N. DURYLIN'S CRITIQUE OF BARRACK SCHOOL FROM THE STANDPOINT OF THE THEORY OF FREE EDUCATION

Denouncing the traditional school, S. N. Durylin consistently upheld the ideals of humanism and freedom, protested against the violence and scholasticism, required to turn the school to the needs and interests of a living child. Critically analyzing the contemporary mass school, he anticipated many of the ideas of one of the most authoritative thinkers of the twentieth century, Michel Foucault. M. Foucault considered the school as a disciplinary institution to monitor the behavior of the person bringing it to the society norm and repressive in nature.

*Key words:* S. N. Durylin; free education; critique of traditional school.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В МИНИСТЕРСТВЕ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ  
ИМПЕРИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В настоящей статье автор методом историко-правового сравнительного анализа проводит исследование дополнительного профессионального образования в МВД Российской империи и Российской Федерации.

*Ключевые слова:* исторический анализ, дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, повторные курсы, переподготовка, повышение квалификации, полиция, жандарм.

Известная французская мудрость XVIII века позиционирует вторичность любого нововведения, утверждая, что все новое – это хорошо забытое старое. Многие современные идеи, воспринимаемые как инновационные, зачастую имеют свою забытую историческую первооснову. Такое утверждение вполне приемлемо к социально-педагогической сфере общественных отношений. Изучение исторических основ социального явления, а также причин, приведших к их забвению, позволяет разработчикам инновационной идеи миновать трудности и возможные коллизии при осуществлении качественной имплементации исторического опыта в современную педагогическую науку.

В Российской империи в шестидесятые и последующие годы XIX века бурно развивалась общая система образовательных учреждений. Формировались относительно автономные системы ведомственного образования («по военному ведомству», «ведомству путей сообщения»), которые бы-

ли разрушены событиями революций 1917 года. Часть из них в советской России была восстановлена. В них системообразующим элементом была привнесена коммунистическая идеология, выступавшая базисом организации образования. Систему ведомственного образования МВД и её элементов постигла та же судьба. Автор видит тому ряд причин:

1. Неприятие «победившим» рабочим классом должностных лиц (полицейских, жандармов, филеров и пр.) упраздненных органов, образовывавших правоохранительную систему Российской империи.

2. Отрицание автономности «полицейского» образования по идеологическим и личностным мотивам первых руководителей Советского государства.

3. Становление коммунистической идеологии в качестве ценностного основания построения системы образования, отрицавшей саму идею реанимации элементов старорежимного жандармского образования.

К окончанию существования советского периода истории России сложилась и успешно функционировала система образовательных учреждений МВД СССР различного уровня (учебные центры, средние специальные учебные заведения, высшие учебные заведения, институты повышения квалификации), осуществлявших образование и подготовку сотрудников органов внутренних дел. В них практически полностью отсутствовала информация не только о возможном существовании аналогичных учреждений в Российской империи, но и об устройстве общей системы педагогического влияния на полицейские и иные чины, подчиненные ведомству министра внутренних дел.

Министр образования и науки Российской Федерации О. Ю. Васильева в своих выступлениях неоднократно подчеркивала, что ныне действующая система образования должна использовать весь накопленный опыт педагогической науки и практики многовековой истории России.

Автор предполагает возможное наличие не только историко-правовой, но и педагогической связи между организацией образования полицейских и жандармских чинов Российской империи и системой ведомственного образования сотрудников органов внутренних дел (полиции) МВД Российской Федерации. В полном объеме научной проработки все педагогические вопросы организации ведомственного образования в рамках научной статьи осветить невозможно. Историко-правовому сравнительному анализу будет подвергнута организа-

ция дополнительного профессионального образования (далее ДПО) [3] в МВД Российской империи и системы ДПО МВД Российской Федерации. В качестве цели исследования определим тезис о наличии прямой правопреемственности динамично развивавшегося ДПО в МВД Российской империи и системы ДПО МВД Российской Федерации.

В качестве первоочередных задач, обосновывающих наличие ведомственного дополнительного профессионального образования в полиции и жандармерии Российской империи на рубеже XIX – XX веков, его правопреемства в современных реалиях, автор видит:

1. Выявление имеющихся элементов ДПО полицейских и жандармов в формирующейся системе ведомственного «правоохранительного» образования Российской империи.

2. Определение места ДПО полицейских и жандармов в системе ведомственного «полицейского» образования.

3. Краткое исследование современного состояния организации «полицейского» ДПО в системе ведомственного непрерывного образования МВД Российской Федерации.

4. Проведение сравнительного анализа организации ДПО в МВД Российской империи и МВД Российской Федерации.

5. Формулирование практических рекомендаций по совершенствованию организации «полицейского» ДПО как элемента ведомственного непрерывного образования, включая обоснование целесообразности анализируемого образовательного элемента.

В Российской империи XIX века была достаточно развита система военного ведомственного образования. «По военному ведомству» успешно функционировали военные академии, офицерские школы и курсы, военные училища, кадетские корпуса, иные военно-учебные заведения, осуществлявшие подготовку и переподготовку военных кадров Российской империи. Сходные системы ведомственного образования история педагогики отмечает «по горному ведомству», «ведомству путей сообщения» и пр. В связи с этим достаточно странным являлось отсутствие стройной организации образования и подготовки сотрудников Департамента полиции и Корпуса жандармов в Российской империи.

До последней четверти XIX века в Российской империи полностью отсутствовала стройная система образования полицейских и жандармских чинов, и попытки построения такой системы не предпринимались ни чиновниками Министерства народного просвещения, ни руководством МВД. Вместе с тем утверждать, что полицейские и жандармские образовательные организации вовсе отсутствовали, было бы не вполне корректно. Несмотря на нахождение в структуре одного министерства и выполнение сходных правоохранительных функций, Корпус жандармов и Департамент полиции имели собственные, абсолютно автономные элементы образовательных организаций. По линии полиции как отдельные образовательные элементы в губерниях по инициативе губернаторов и генерал-губернаторов создавались подготовительные курсы нижних чинов полиции, школы уряд-

ников полицейской стражи, осуществлявшие переподготовку лиц, уволенных с военной службы в отставку.

Более стройно была сформирована подготовка должностных лиц Отдельного корпуса жандармов. При Корпусе жандармов непосредственно в МВД были созданы специальные подготовительные школы для унтер-офицеров. Для армейских (гвардейских) офицерских чинов, изъявивших желание продолжить службу «по жандармскому ведомству», была введена стажировка. Обе эти формы обучения исполняли функцию современной профессиональной подготовки. Требования к кандидатам на службу в Корпус и, что более важно, содержание учебных программ последовательно регламентировались:

– «Положением о Корпусе жандармов» 1867 г.,

– «Правилами для определения в Корпус жандармов вновь поступающих лиц» от 17.05.1871 г.,

– «Правилами», приложенными к циркуляру по отдельному Корпусу жандармов № 21 от 23.07.1903 г.,

– «Положением о приеме офицеров в Отдельный корпус жандармов» от 24.12.1913 г. [1].

До начала второго десятилетия XX века нормативно оформленного единого ведомственного дополнительного профессионального образования полицейских и жандармских чинов не существовало. Изменения в общественно-политической жизни Российской империи, волнения в провинциях привели к осознанию необходимости повышения квалификации правоохранителей и пересмотру общей концепции образования полицейских (жандармских) кадров.

Попытки введения элементов ДПО и создания системы непрерывного образования полицейских чинов в Департаменте полиции успеха не имели.

В отличие от нереализованного в полиции ДПО элемент дополнительного образования жандармских чинов в Отдельном корпусе жандармов МВД Российской империи был сформирован и функционировал. В качестве такого элемента пристального внимания заслуживают Повторные курсы при Департаменте полиции, созданные для расширения познаний по розыску офицеров Корпуса жандармов, предназначенные или для практической службы в розыскных учреждениях, или для занятия других должностей выше адъютанта.

Порядок комплектования учебных групп ДПО и содержание учебной программы устанавливались «Памятной запиской об особых условиях для комплектования состава офицерских чинов Отдельного корпуса жандармов и о повторных курсах от 20.10.1912 г.».

Вступление Российской империи в Первую мировую войну никак не повлияло на осуществление ДПО Отдельного корпуса жандармов. Образовательный процесс был искусственно прекращен революционными событиями 1917 года, повлекшими расформирование и упразднение Охранного отделения и Корпуса жандармов. Положительные начала ДПО как элемента ведомственного непрерывного образования были безвозвратно утрачены.

Советское законодательство об образовании [5], регламентируя систему «народного образования», в принципе

не предусматривало такого элемента, как «дополнительное» образование. Соответственно дополнительное образование в качестве самостоятельного института отсутствовало в системе ведомственного образования МВД СССР (РСФСР).

Вопрос необходимости создания и процесс возрождения ДПО, соответствующего реалиям времени в системе образовательных организаций МВД, был законодательно и практически оформлен лишь по окончании «советского» этапа функционирования Министерства внутренних дел.

При проведении историко-правового анализа были исследованы и подвергнуты сравнению не только нормативные правовые источники «институтов ДПО» Корпуса жандармов Российской империи и МВД Российской Федерации, но и организационно-штатное, учебно-методическое и педагогическое содержание данных правовых актов. По результатам анализа мы можем констатировать следующее:

1. Правовой основой дополнительного профессионального образования как элемента непрерывного образования жандармских офицеров является «Памятная записка об особых условиях для комплектования состава офицерских чинов Отдельного корпуса жандармов и о повторных курсах, 20.10.1912 г.» [7]. Распорядительный документ общего характера, Записка регламентировала не только основания и порядок комплектования групп «повторных курсов», но и содержала:

- рабочий учебный план повторных курсов;

– элементы методического и педагогического сопровождения образовательного процесса.

Вся педагогическая деятельность в рамках «Повторных курсов» носила ярко выраженный практико-ориентированный характер [2] со следующими специфическими особенностями:

1) курсы проводились непосредственно в Департаменте полиции в Санкт-Петербурге;

2) на период обучения слушатели курсов приказом по Корпусу жандармов прикомандировывались к Санкт-Петербургскому губернскому жандармскому управлению;

3) процесс ежедневного обучения разделялся на две части: теоретическую в Департаменте полиции в первой половине дня и практическую деятельность в Санкт-Петербургском губернском жандармском управлении;

4) выпускники курсов, закончившие их с отличием, откомандировывались в губернские охранные отделения для производственного обучения (практики) перед занятием в будущем ответственных должностей по розыску;

5) отдельными элементами дополнительного профессионального образования на «Повторных курсах» выступали «Розыск», «История революционного движения», а также практические приемы по производству дознания в порядке «Установлений Уголовного Судопроизводства» и «Переписок по Охране». Особое внимание уделялось особенностям различных революционных течений, их идеологии и руководству как в России, так и находящихся за границей.

2. Нормативной правовой базой дополнительного профессионального образования как элемента системы непрерывного образования в образовательных организациях МВД Российской Федерации являются:

– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4];

– Порядок организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации [6];

– элементы воспитательного, методического и педагогического сопровождения образовательного процесса, разрабатываемые образовательными организациями МВД России самостоятельно.

Анализ проблем создания, становления и реализации сравниваемых институтов показывает, что оба анализируемых «института ДПО» объединяет общая проблематика целеполагания. Недостаточная готовность правоохранителей к полноценному исполнению служебных обязанностей в условиях динамично меняющихся социально-политических и оперативно-служебных реалий привела руководство МВД к осознанию необходимости дополнительного профессионального образования:

– офицеров Корпуса жандармов Департамента полиции МВД Российской империи;

– сотрудников органов внутренних дел МВД РФ.

Деятельность «Повторных курсов» подтвердила правильность решения о необходимости создания системы ДПО в структуре непрерывного образования сотрудников МВД. Несмотря

на участие России в Первой мировой войне, набор слушателей и регулярное обновление учебно-методических материалов не прекращались вплоть до упразднения Корпуса жандармов.

О высокой эффективности и практической отдаче «Повторных курсов» свидетельствует документально подтверждаемая жесткая конкуренция результатов деятельности сотрудников Корпуса жандармов, совмещавших правоохранительные функции общего характера и функции политической полиции с чинами Охранного отделения, занимавшимися исключительно политическим сыском.

Некорректно утверждать, что в системе МВД СССР полностью отсутствовало дополнительное профессиональное образование. Появление / функционирование / ликвидация отдельных элементов ДПО регламентировалось при отсутствии законодательного оформления ведомственными нормативными правовыми актами. Четкого структурно-взаимосвязанного построения всех элементов ДПО, свойственного системе, в МВД СССР так и не было создано.

В современных условиях система ведомственного ДПО в МВД РФ не только законодательно и нормативно определена, структурирована, но и в течение 25-летнего существования МВД РФ доказала свою эффективность и способность менять направления подготовки в соответствии с требованиями времени и оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел.

Эффективность современной системы дополнительного профессионального образования как элемента

непрерывного образования сотрудника ОВД подтверждается:

- снижением показателей криминогенной обстановки в России;
- выраженной тенденцией снижения числа зарегистрированных в стране преступлений;
- заметной положительной динамикой общественного доверия к сотруднику ОВД.

Подводя итоги историко-правового анализа дополнительного профессионального образования в МВД Российской империи и Российской Федерации, необходимо сформулировать ряд выводов и практических рекомендаций по совершенствованию организации «полицейского» ДПО.

1. В Российской империи были созданы и успешно функционировали элементы ДПО как составной части непрерывного «полицейского» образования, явившегося прообразом непрерывного образования в системе МВД РФ.

2. Присутствие анализируемого образовательного элемента ДПО в структуре федерального законодательства, регламентирующего образовательный процесс в Российской Федерации, обосновывает целесообразность данного института как в системе общественного, так и в системе ведомственного образования.

3. Учитывая опыт «Повторных курсов», имевших ярко выраженную практическую направленность обучения, необходимо рекомендовать экстраполяцию исторического опыта ведомственного образования МВД Россий-

ской империи в систему организации и реализации практической направленности всех составных частей образовательного воздействия на сотрудника ОВД МВД РФ, в совокупности образующих дополнительное профессиональное образование в МВД России.

4. Исследование дополнительно-го профессионального образования в МВД Российской империи и Российской Федерации подтвердило действенность и научную обоснованность методологии историко-правового анализа в рамках компаративистики.

### Литература

1. ГАРФ. Ф. 110. Оп. 1. Д. 912, 923.
2. Мухина Т. Г. Концепция практико-ориентированной подготовки слушателей в условиях дополнительного высшего образования // Приволжский научный журнал. 2011. № 3 (19). С. 209 – 214.
3. Мухина Т. Г. История становления и развития дополнительного высшего профессионального образования в России // Известия Сам. НЦ РАН. 2011. Т. 13. № 2 (5). С. 1116 – 1119.
4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек.
5. Об утверждении основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании: закон СССР от 19 июля 1973 года № 4536-VIII // СПС «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=606#0> (дата обращения: 21.01.2017).
6. Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации : приказ МВД России от 31 марта 2015 г. № 385 // СПС «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/71021312/> (дата обращения: 21.01.2017).
7. Памятная записка об особых условиях для комплектования состава офицерских чинов Отдельного корпуса жандармов и о повторных курсах 1912 года // ГАРФ Ф. 102. Оп. 314 Д. 613.

**E. A. Vyzulin**

### **COMPARATIVE HISTORICAL AND LEGAL ANALYSIS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN EMPIRE AND RUSSIAN FEDERATION**

In this article the author uses the method of historical-comparative legal analysis to conduct a study of additional professional education in the Ministry of Interior Affairs of the Russian Empire and the Russian Federation.

**Key words:** *historical analysis, continuing professional education, continuing education, refresher courses, retraining, training, police, gendarme.*



**«ВЕЛИКАЯ ДИДАКТИКА» ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО –  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПАМЯТНИК ОБУЧЕНИЮ,  
или О ВЕЛИКОЙ МИССИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА**

Ян Амос Коменский создал гениальный по своей простоте, ясности мысли и точности ее научного оформления труд социокультурного (всеобщего) назначения, рассматривая дидактику в высшем ценностном смысле как искусство (мастерство) обучения, полагая, что человек – высшее и совершеннейшее творение: он – мир в «малом виде, чудесный микрокосм», – адресуя ее школе, родителям, учителям, ученикам, государству. Значимость «Великой дидактики» в том, что возможность интерпретации ее классических основоположений сохраняется по сей день для искусной (мастерской) системной деятельности – обучения как института образования, воспитания и развития человека. Качество обучения, условия образовательного процесса и положение учителя в обществе – важнейший показатель социального благополучия государства и общества.

*Ключевые слова:* Ян Амос Коменский, дидактика, образование, обучение, воспитание, семья, государство, ценности, миссия человечества.

Гений Коменского – в том, что он мыслил образование как часть созидательного механизма природы и интегрировал образовательный процесс в качестве фундаментальной оси в саму систему, – так оценил научный вклад Яна Амоса Коменского (1592 – 1670 гг.) выдающийся психолог Жан Пиаже [12, с. 18]. Культурно-историческое значение главного труда Я. А. Коменского можно оценить словами П. Ф. Каптерева, предложившего *рефлексивный метод как инструмент созидания* в историко-философском обосновании появления дидактики на исторической арене в ее методологической функции по отношению к частным методикам, укрепив тем самым идею универсаль-

ности обучения всех всему: «Дидактические вопросы об общих началах преподавания могли быть поставлены лишь при благоприятных к этому условиях, которые заключаются в реформационных педагогических стремлениях того или иного времени. Пока дело не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь да гладь, да божья благодать, ... все довольны существующими порядками и их результатами, потому возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны,

тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматриваются существующие методы преподавания, и вот в такое-то тревожное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему» [6, с. 271 – 272]. Ученый называет две крупные реформаторские эпохи на заре новой европейской истории: эпоху гуманизма (XIV – XVI вв.) и реформационные педагогические течения XVII в. Первая эпоха связана с «освобождением человеческой личности от гнета разных авторитетов, вторая же эпоха прямо выдвинула на первый план методологические и дидактические вопросы» [Там же, с. 272]. Жизнь и творчество Яна Амоса Коменского, его научные труды оказались в эпицентре, как бы мы сейчас сказали, модернизационных процессов великих исторических событий. «Великая дидактика» (1632 г.) по праву называется великой: в ней ясно и доступно изложены замысел и содержание о том, как обучать, воспитывать и тем самым образовывать и развивать юношество, – тот «легкий и верный путь» как дар государству, потому что «обучать и образовывать юношество – значит также создавать и преобразовывать государство» [7]. Этим смелым замыслом по сути обозначена миссия человечества: если оно желает жить и быть, следует в первую очередь заботиться о том, чтобы подрастающие поколения поддерживали в государстве и обществе тот порядок вещей – установок (законов), традиций, ценностей (в том числе и языка как средства общения), экономического укла-

да, который существует в нем. Поэтому и обучение мыслится Коменским как важнейший социальный институт, поддержание которого требует системы и высочайшего умения – искусства, основанного на научных знаниях, – дидактике. Дидактика в системе Я. А. Коменского – это сердцевина педагогики, по сути это и есть педагогика, поскольку обучение, воспитание и образование в ней связаны неразрывно. Дидактика по Коменскому – это «*искусство обучения, искусство учить и учиться*» (курсив в оригинале – Л. П.), и это искусство чрезвычайно важно всем: и родителям, и учителям, и ученикам, и школе, и государству, и церкви, и небесам – последнее, на наш взгляд, подчеркивает высший, надсоциальный смысл образования. «Правильно построенная дидактика, – пишет Я. А. Коменский, – важна: 1. *Для родителей*, которые до сих пор большею частью были не осведомлены, чего им ждать от своих детей. Они нанимали учителей, обращались к ним с просьбами, задабривали их подарками, даже меняли их так же напрасно, как и с некоторой пользой. Но если метод воспитания доведен до безошибочной верности, то результат, на который не всегда надеются, не может с божией помощью не последовать.

2. *Для учителей*, большинство которых совершенно не знали, как надо учить, и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучили себя и истощали свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов.

3. *Для учеников*, чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя.

4. *Для школ*, которые при правильном методе не только можно будет сохранять в цветущем состоянии, но и без конца умножать. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удовольствий. И тогда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет недостатка в хороших руководителях школ, и научные занятия всегда будут процветать.

5. *Для государств* – ... знаменитое выражение Диогена-пифагорейца (у Стобея): "Что составляет основу всякого государства? – Воспитание юношей".

6. *Для церкви*, так как правильное устройство школ одно только может довести до того, чтобы у церквей не было недостатка в образованных пастырях, а у образованных пастырей – в восприимчивых слушателях.

7. Наконец, важно и *для небес*, чтобы школы были преобразованы для подлинного и универсального совершенствования духа... Поэтому будем думать, что наш долг – помышлять о средствах, которыми бы вся христианская молодежь все с большим пылом побуждалась бы к силе ума и любви к небесному. И если мы этого достигнем, то увидим, что небесное царство, как это было некогда, расширит свою мощь». [Там же, с. 73]. Идея дидактики как универсального знания об обучении всех всему мыслится Коменским как всеобщий доступный социальный инсти-

тут, т. е. демократически, для мужчин и женщин – в равных правах; принцип всеобщности образования является основой его системы обучения в четырех 6-летних ступенях образования: 1) материнская школа (в каждой семье – от младенчества до шести лет); 2) школа родного языка – в каждом селе и в каждой деревне (для отрочества – с 6 до 12 лет); 3) латинская школа в каждом городе (для юношества – с 12 до 18 лет); 4) академия в крупнейших городах государства (для возраста возмужалости – с 18 до 24 лет) [Там же, с. 267 – 285]. Таким образом, масштаб образовательной системы по Коменскому охватывает всю социальную ось государства и общества. Ныне мы это понимаем как систему непрерывного образования, основанную на принципе преемственности и систематичности: дошкольное образование, начальное общее образование, общее среднее образование, высшее образование. Для каждой ступени образования Я. А. Коменский разрабатывает содержание образования, в котором важнейшее место отводит родному языку как основному для усвоения знаний о мире, в том числе и иностранным языкам. Эта идея о центральной, системообразующей личности миссии родного языка в обучении станет основополагающей в разработке К. Д. Ушинским принципа народности воспитания: «... Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, он есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает

народный язык – народа нет более! Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ... Отнимите у народа всё – он всё может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка – никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ... Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествующих ему поколений...» [17, с. 227 – 228].

Ян Амос Коменский, будучи сторонником сенсуализма – философского учения Ф. Бэкона, – стремился выявить закономерности природы, которые проявляются в обучении и воспитании; он формулирует принципы универсальности дидактического искусства: «Мы решаемся обещать Великую дидактику, т. е. универсальное искусство всех учить всему. И притом *учить с верным успехом*; так, чтобы неуспеха последовать не могло; *учить быстро*, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием; *учить основательно*, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию. Наконец, все это мы выясняем а priori, т. е. из самой настоящей неизменной природы вещей, точно заставляя вытекать из живого источника неиссякающие ручейки; затем, соединяя их в одну большую реку, мы устанавливаем некоторое универсальное искусство создавать всеобщие школы» [7, с. 42]. Это

не поспешность и не поверхностность – за этим стоит понимание фундаментальности природы человека, Божественного в нем, что, с одной стороны, мы должны принять как законы человеческой психики, а с другой – высших духовных сил как бесконечного стремления человека к познанию – и ребенка, и взрослого. В дидактике Коменского сквозными являются две идеи: идея фундаментальности, энциклопедичности реального образования и идея развития способностей человека. Руководящая идея обучения по Коменскому: «Исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия», «метод обучения должен быть возведен в научную теорию» [Там же, с. 149], – остается актуальной и в настоящее время: нет, не достигли еще наши школы этой заветной цели, несмотря на разностороннее оснащение ее технологическими средствами – педагогическими, цифровыми и др. Накануне XXI века академик Н. Н. Моисеев очень точно выразил условие успешности и прорыва страны в будущее, обращая внимание на развитие образования и обучения в стране: «Та, нация, которая сегодня сумеет создать более совершенную систему XXI века, станет лидером XXI века, потому что: 1) система "Учитель" является хребтом любой цивилизации, и ее роль непрерывно возрастает по мере роста могуще-

ства цивилизации»; 2) «история вступает в такую фазу, когда не столько политик и даже инженер, а именно учитель как важнейший носитель ее смысла и активности будет определять людские судьбы; 3) развитие цивилизации, то есть эволюционный процесс, обеспечивается развитием новых форм коллективной памяти, реализуемой системой "Учитель"» [9, с. 184 – 186]. Эти слова ученого как нельзя лучше иллюстрируют социокультурное назначение обучения как главного, системного средства образования, универсального в своей непрерывности. Гносеологическую основу познания как всеобщую характеризует Дж. Брунер: «Умственная деятельность везде является той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы. Деятельность ученого за его письменным столом или в лаборатории, деятельность литературного критика при чтении поэмы – это деятельность того же порядка, что и деятельность любого человека, когда тот занят подобными вещами, если перед ним стоит задача достигнуть понимания определенных явлений» [2, с. 17]. Однако сила дидактики – и в том заслуга Я. А. Коменского, – что искусство обучения заключается в *такой специальной организации учебно-познавательной деятельности школьника (учения)*, которая и обеспечит быстроту, основательность и легкость (т. е. без рисков и принуждения) усвоения учебного материала. Коменский формулирует принципы правильного обучения, которые составляют ядро классической дидактики, и эта системная совокупность принципов, являясь откры-

той системой, получила развитие в трудах ученых – дидактов и психологов [1; 2; 3; 4; 5; 8; 12; 14; 15; 16; 18; 19 и др.], обеспечивает взаимосвязь теоретической и нормативной функций дидактики в отношении частных методик и практики обучения.

Невозможно в одной статье оценить всё то всеобщее, общее и особенное, касающееся обучения, воспитания и образования, что так обстоятельно и просто изложено в великом научном труде – «Великая дидактика». Необходимо хотя бы назвать то фундаментальное в теории обучения, что сохраняет свою жизнеспособность во все времена, включая реформы в образовании: принципы природосообразности и культуросообразности, конкретизированные содержанием принципов обучения, среди которых система и порядок в организации учебного процесса, последовательность в изучении учебного материала, гармония эмоционального и рационального в учебной деятельности; обоснование классно-урочной системы занятий; учебная книга и требования к ней, включая требования к бумаге, шрифту, типографской краске – и здесь должен быть порядок (подчинение принципам легкости, приятности, основательности в обучении); «диалектическое искусство» (через подражание – Л. П.), которое проявляется уже в дошкольном возрасте (период материнской школы), «когда ребенок, замечая, что разговор ведется путем вопросов и ответов, и сам также приучается кое о чем спрашивать и отвечать на вопросы» [7, с. 268]. Конкретные и детальные рекомендации Коменского о том, чему учить и как

учить, раскрыты уже в описании содержания образования (предметов) в материнской школе, где предлагаются: метафизика (в общих чертах, от общего к частному), естествознание (физика – знание того, что такое вода, земля, воздух, лед, птица, рыба и т. д.), начала оптики (что такое свет и тьма), начала астрономии, начала географии, основы хронологии, начала истории, элементы геометрии, основы статики, опыт в механическом труде, детская грамматика, начало риторики, поэзия, музыка, предварительное ознакомление с политикой, учение о нравственности (этика) – о том, какими качествами должен обладать хорошо воспитанный юноша (приготовление к последующим ступеням образования). Столь же подробно изложено содержание образования и для других ступеней обучения – школы родного языка, латинской школы, академии, здесь всё построено в соответствии с правилами логики: описание (что и как) – объяснение (почему и зачем) – предсказание (каков результат). «Великая дидактика» – образец логической строгости научного текста, поскольку изложена ясно, точно, последовательно и доказательно. Удивительно, но эта книга написана языком диалога, автор постоянно обращается к читателю: «Наконец, я умоляю читателей, чтобы они приложили к делу такое внимание, старание и не только свободу суждения, но и проницательность, какие нужны для самых великих дел. Моим долгом является указать в немногих словах повод к своему начинанию и в самой простой форме изложить отдельные главные пункты нового начинания, а затем уже одно с

полным доверием предоставить благосклонному суждению, а другое – дальнейшему исследованию всех правильно мыслящих людей» [Там же]. Изучение педагогического наследия Я. А. Коменского позволило открыть и сформулировать закономерности процесса обучения [1; 4; 5; 15; 17;], решить проблемы методологического обоснования обучения [8], исследовать объект и предмет дидактики, опираясь на связь дидактики с философией, психологией, логикой [4; 5; 10; 11; 15], разработать основы теории активизации учения школьников [18; 19 и др.]. В дидактике стали классикой принципы систематичности и последовательности (идти от простого к сложному, от легкого/известного к трудному, от общего к частному); научности; сознательности и активности; доступности; учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; наглядности; прочности (основательности); связи обучения с практикой. Коменский выдвинул **«золотое правило дидактики»**: «всё должно быть представлено внешним чувствам, насколько это возможно, именно: видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, вкушаемое – вкусу, осязаемое – осязанию, если же что-нибудь может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то и представлять этот предмет одновременно нескольким чувствам» [7]. Дидактические принципы Коменского получили развитие в трудах ученых, последовательно развивавших его педагогические идеи, в Западной Европе (И. Г. Песталоцци, И. Г. Герbart, Ж.-Ж. Руссо, А.-Ф. Дистервег и др.) и в России (К. Д. Ушин-

ский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, Л. Н. Толстой и др.). Так, принцип научности обучения разработан М. Н. Скаткиным (1950 г.), развит Л. Я. Зориной (1978 г.), обобщен на основе логико-дидактического подхода в обучении в работе [11]. Принцип научности включает: 1. Соответствие учебных знаний научным. 2. Ознакомление учащихся с методами научного познания. 3. Создание у учащихся представлений о процессе познания. 4. Овладение учащимися структурой и функциями научного знания [Там же, гл. 1, п. 1.4].

Принцип активности в обучении выделен Т. И. Шамовой как самостоятельный в теории активизации учения школьников [18]. Средствами активизации учения являются: проблемное обучение, самостоятельная работа, индивидуальный подход. С позиций этой дидактико-методологической триады Т. И. Шамовой разработана классификация методов обучения, требования к организации самостоятельной работы учащихся в учебном процессе, дидактическая версия индивидуального подхода [Там же]. Роль активной деятельности ученика в учебном познании специально исследовалась Г. И. Щукиной [19], показавшей мощный потенциал мотива учения как выражения ценностного отношения к учебной деятельности. Эта работа стала пионерской в дидактике 80-х годов прошлого века. Она и в настоящее время сохраняет свое методологическое и теоретическое значение. Новый ракурс обучения как средства развития ученика в условиях педагогического сотрудничества открылся для дидактики работами Л. С. Выготского, среди которых

непреодолимое значение имеет фундаментальный труд «Мышление и речь» [3]. Выдающийся психолог, раскрывший развивающую сущность педагогического взаимодействия учителя и ученика как сотрудничества, в котором есть возможность подражания – главной формы научения, – отмечает: «Обучение возможно там, где есть возможность подражания... Подражание, если понимать его в широком смысле, это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие: ... то, что сегодня ребенок сделает вместе со взрослым, завтра он сделает самостоятельно» [Там же, с. 250]. А ведь именно подражание у Коменского – важнейшее звено в обучении, в процессе работы ученика с учебным материалом.

Конечно, мы не можем усматривать прямой связи философско-педагогических и дидактических идей «Великой дидактики» с теми научными разработками, которые были сделаны через 300 и более лет после выхода в свет этого замечательного труда. Но можно определенно говорить о том, насколько глубоко проник Я. А. Коменский в сущность сложнейших связей и закономерных зависимостей в целостном, трехстороннем, двусубъектном отношении «преподавание (учитель) – учение (ученик) – содержание образования», – характеризующих объект и предмет дидактики. Гуманизм Коменского – в его безграничной вере в разум человека: «Что такое разумное создание? Быть разумным созданием – значит всё исследовать и давать всему имена, и всё исчислять, т. е. знать и иметь возможность назвать и понять всё, что находится в мире». Этому

способствуют образованию, добродетель, благочестие (благонравие, гармония). Эти три качества должны помочь человеку пройти три ступени приготовления к вечности: познание себя (и вместе с собой – всего), управление собой и стремление к Богу [7]. Не случайно и школы этот великий ученый называл «мастерскими гуманности». «Во всех случаях без исключения, – писал Я. Коменский, – нужно стремиться к тому, чтобы в школах, а отсюда благодаря школам и во всей жизни: I. *При посредстве наук и искусств развивались природные дарования.* II. *Совершенствовались языки.* III. *Развивались благонравие и нравы в направлении всякой благопристойности согласно со всеми нравственными устоями.* IV. *Бог искренно почитался*» [7]. В религиозности Коменского не только его личные нравственные убеждения, но гармония Божественного как вечного стремления к нравственному совершенству как высшей ценности. Социокультурность «Великой дидактики» в том, что она покоится на мощных антропологических основаниях – принципах природосообразности и культуросообразности: историзм – избирательность – упорядоченность – символизм (знаковость) – аксиологизм [13, с. 57 – 72]. Именно в том, что касается образования всего человека. По мнению Коменского, предложить «искусство из искусств» есть дело чрезвычайной трудности и требует утонченного обсуждения и притом не одного человека, а многих людей, так как один человек никогда не бывает настолько проницательным, чтобы от его взора не ускользнуло весьма многое [7]. Научный труд «Ве-

ликая дидактика» завершается описанием условий, «необходимых для практического применения этого всеобщего метода», на пути которого могут иметь место «препятствия к полному преобразованию школ», такие как: а) недостаток в методически образованных людях, б) средства на их содержание, включая беднейших родителей, в) «высокомерие тех, кто получил образование и с удовольствием фальшиво играет на старой струне, с высокомерием относясь ко всему новому, а равно и их упрямство в сопротивлении, не говоря уже о менее значительных препятствиях» [Там же, с. 298]. Необходимыми условиями, по его мнению, являются: 1) достаточный запас «памметодических книг» – «Общая педагогика», «Дидактика», 2) «коллегия ученых, которые бы вместе стремились к достижению цели», 3) «общественное покровительство, поддержка и авторитет» [Там же, с. 298]. Завершающим является Торжественное обращение Ученого к родителям, к воспитателям юношества, к ученым, к высоко ученым мужам с просьбой «отставить предубеждения и не сопротивляться, не противодействовать нашим желаниям, попыткам...», ибо это борьба «не с нами, а с богом, с своей совестью, с общей природой, которая требует, чтобы общее благо было общей собственностью и в общем пользовании» [Там же, с. 301], к богословам и, наконец, к государственным властям, поставленным во главе человеческих дел: «Вы – те начальники, которых возлюбил Христос, если Вы возлюбите малых его, если построите школы» [Там же, с. 301]. И далее: «...не следует щадить



никаких расходов ради правильного образования даже одного юноши... ведь добрый и мудрый муж есть драгоценнейшее сокровище всего государства; он имеет большее значение, чем блестящие дворцы, груды

золота и серебра, медные ворота и железные засовы» [Там же, с. 302]. Сказанное великим ученым более четырех веков назад – завещание человечеству во имя сохранения его жизнеспособности.

### Литература

1. Бабанский Ю. К. Педагогический процесс // Ю. К. Бабанский. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. С. 308 – 435.
2. Брунер Дж. Процесс обучения / пер с англ. О. К. Тихомирова. М. : АПН РСФСР, 1962. 82 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. Соч. в 6 т. М. : Педагогика, 1982 – 1984. Т. 2. 504 с.
4. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. М. : Учпедгиз, 1960. 299 с.
5. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. 319 с.
6. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. М., 1922. 704 с.
7. Коменский Ян Амос. Великая дидактика : избр. пед. соч. М., 1939. Т. 1.
8. Краевский В. В. Проблемы методологического обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977. 264 с.
9. Моисеев Н. Н. Заслон средневековью. М., 1998. 205 с.
10. Перминова Л. М. Методологический анализ объекта дидактики // Педагогика. 2015. № 9. С. 3 – 10.
11. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты дидактики). М., 2015. 281 с.
12. Пиаже Ж. Ян Амос Коменский / пер. с франц. А. С. Холкиной // Ян Амос Коменский. Основоположения классической философии образования: пансофия, пампедия, дидактика : учеб.-метод. изд. / отв. ред. д-р филос. наук, проф. В. М. Меськов. М., 2014. 146 с.
13. Романов К. В. Культурная антропология образования и семья. СПб., 2003. 346 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. Ч. 4. М., 1989. 322 с.
15. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. И. Я. Лернера, В. В. Краевского. М., 1989. 316 с.
16. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
17. Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. М. : Изд-во УРАО, 2002. 592 с.
18. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М. : Знание, 1979. 96 с.
19. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. М., 1986. 144 с.

L. M. Perminova

### «GREAT DIDACTICS» OF JAN AMOS COMENIUS – SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL MONUMENT TO TRAINING, or ABOUT THE GREAT MISSION OF MANKIND

Jan Amos Comenius created genius in its simplicity, clarity of thought and accuracy of its scientific design work of socio-cultural (universal) purpose, treating didactics in the higher value sense as the art of learning, believing that man is the highest and most perfect creation: he is the world in «a small form, a wonderful microcosm» – addressing her school, parents, teachers, students, the state. The significance of the «Great didactics» is that the possibility of interpreting its classical foundations remains to this day for a skillful (masterful) systemic activity - teaching as an institution for the education, upbringing and development of man. The quality of education, the conditions of the educational process and the position of the teacher in society are the most important indicator of the social well-being of the state and society.

*Key words:* Jan Amos Comenius, didactics, education, training, education, family, state, values, mission of humanity.

УДК 37.017.925

*Л. Х. Урсова*

### МАСКУЛИННОСТЬ КАК ЭТНОРЕЛЯТИВИСТСКИЙ КОНСТРУКТ ВОСПИТАНИЯ В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ АДЫГОВ

В статье исследуется феномен маскулинности как модель развития и формирования личности мальчика в адыгской этнопедагогике. Исследуются особенности гендерной типологии личности, складывающейся под влиянием этнокультурного компонента. В ходе исследования выявлен гендерный подход, позволяющий описать специфику маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике.

*Ключевые слова:* социализация, этнопедагогика, гендер, типология личности, гендерное воспитание, маскулинность, аталычество, гармонизация.

Целый ряд обстоятельств современности: духовное обнищание, поиск новых путей гармонизации личности, лабильность гендерных норм и деградация подрастающего поколения, вынуждает российскую педагогику всё чаще обращаться к этническим корням. В стране отсутствуют стандарты гендерного образования и воспитания, наблюдается лишь тенденция общей (бесполой) системы

формирования личности, приспособленной к современным условиям жизни, что делает данное этнорелятивистское исследование актуальным.

Модели гендерного воспитания в адыгской этнопедагогике свидетельствуют о наличии половых дефиниций, включенных в устройство и функционирование этнического пространства адыгов [6], традиционных общественных институтов [4] и мат-

римониальных отношений [5]. Различные аспекты проблемы адыгской маскулинности становились предметом исследования ряда ученых: аталычество (Л. И. Альборова), феномен «адыгэлI» (адыгский мужчина) (Р. А. Мамхегова), гендерная и возрастная сегрегация детей (В. К. Гарданов, С. Х. Мафедзев, Я. С. Смирнова), обрядовый цикл воспитания (Г. Х. Мамбетов), особенности вербального поведения в гендерном отношении (Б. Х. Бгажноков и М. А. Текуева) и т. д. Однако несмотря на наличие немалых научных трудов по обозначенной тематике, нет отдельных исследований, посвященных изучению маскулинности как этнопедагогического компонента воспитательного процесса мальчиков. Целью данной статьи является исследование гендерной типологии личности, складывающейся под влиянием этнокультурного компонента. Научная новизна исследования состоит в изучении концепта маскулинности как этнорелятивистской модели воспитания адыгов.

Гендерное дистанцирование ролей и устойчивые патриархальные стереотипы были свойственны адыгскому социуму [8]. Маскулинное доминирование в матримонимальных и социальных отношениях, а также приоритет феминности (соблюдение принципа «Цыхубз пщэрыхь хуцIанэ» – «Женщине честь и уважение») главенствовали в адыгском социуме. Стереотипы адыгского менталитета определяли стиль гендерного воспитания.

Опираясь на фольклорные и письменные источники, можно выявить маскулинную дефиницию как социальный шаблон этнопедагогики адыгов. Маскулинность занимала особое место в этническом пространстве ады-

гов. Продиктовано это было не только патриархатом, но и всей национальной культурой и менталитетом. Маскулинность полностью реализовывалась в таком концепте адыгского общества, как «адыгэлI» (адыгский мужчина), заключающий в себе определенные требования и качества. Компоненты маскулинности: аталычество, куначество, воинский этикет и адыгский этикет способствовали формированию и развитию мальчиков. Мужчина должен был быть физически и морально развит, вынослив, мастерски владеть любым видом оружия, иметь живость ума, душевный стержень и благонравие.

С. Х. Мафедзев, исследуя гендерную социализацию адыгов, отмечал важность существования мужской и женской «половозрастной шкалы» в этнопедагогике. «Шкала» являлась традиционной системой воспитания, условно состоящей из периодов: младший (до 10 – 12 лет), средний (до 14 – 15 лет) и старший (до 16 – 18 лет) [7]. Общая цель воспитания – гармонизация и всестороннее развитие личности. Концептуализация гендерной идентификации, осмысление своего предназначения, познавательное, личностное и поведенческое развитие – *задачи* маскулинного воспитания.

Этнографические материалы свидетельствуют о гендерном предпочтении при рождении ребенка. Появление на свет мальчиков было более желаемым событием. Это подтверждает широкий детский обрядовый цикл, посвященный мальчикам: игра-состязание «кхъуей-плъыжькIэрыщIэ» (подвязывание красного сыра), «гуцэхэпхэ»

(укладывание младенца в колыбель), праздник первого шага и т. д., а также наличие женских имен: Ямыдэ (Ненужная), Хуэмей (Нежеланная), Щыгъэтыж (Прекращай) и т. п. Традиционные ритуалы демонстрировали стереотипные разграничения гендерных ролей в адыгском социуме.

Спартанство как стиль воспитания и аталычество как социальный институт способствовали выработке маскулиных черт личности. Институт аталычества занимал особое место в маскулиной социализации северокавказских народов. Сыновей знатных семей после появления на свет передавали на воспитание аталыкам (от тюрк. «аталык» – воспитатель), как правило, крестьянам до их совершеннолетия [4]. Считалось, что аталыческое воспитание конструирует в мальчиках маскулиные черты и легко адаптирует их к социальной роли. Главное внимание обращалось на развитие стойкости, физической силы, смелости, мужества, отваги. Суровость воспитания детей подтверждает и Г. Интериано, который в начале XVI в. писал, что «адыги при рождении малыша окунали в реке», а в 1784 г. П. С. Потемкин в своих заметках отмечал, что «новорожденного оставляют на улице одни сутки, без всякого присмотра». Также неприличной считалась демонстрация чувств к ребенку в присутствии посторонних.

Проявление специфичности маскулиного воспитания начиналось с наставника-воспитателя – мужчины. До 4-летнего возраста дети росли вместе, с ними обращались ласково и предусмотрительно. Но уже с 5-летнего возраста детей переселяли в разные половины

дома: мальчиков – в гостевую часть («кунацкая»), девочек – в женскую часть («пщачэ унэ»). Жилищная сегрегация обеспечивала и основной обычай общего проживания молодой семьи со старшими родственниками – обычай «избегания», и способствовала гендерной дистанции между детьми, что порой снимало некоторые сложности в их общении и воспитании.

Гармонизация личностного роста возможна лишь при всестороннем развитии и формировании. Наследие адыгов передает нам образ мужчины, определявший направление маскулиного воспитания, – это сильный, морально устойчивый, физически развитый, этически подкованный, знающий традиции и обычаи человек.

Милитаризированный образ жизни адыгов диктовал особую телесную дисциплину, тренированность и установленные способы реализации физической силы в виде соревнований, военных тренировок, показательных боев, выступлений, танцев и т. п. Мальчикам обеспечивалась хорошая физическая подготовка организма, готового к изнуряющим тренировкам и долгим походам. Поэтому военно-физический вектор маскулиного воспитания определял выбор методов и средств, способствовавших развитию личности мальчика: убеждение, поощрение, наказание, упражнение, личный пример; народные пословицы и поговорки, игры, сказки, загадки, легенды и предания.

Трудовое воспитание занимало особое место в народной педагогике и в выработке маскулиности, по значимости уступая лишь военной подготовке. Трудолюбие было одним из ос-

новых качеств мужчины. Трансмиссия трудовых традиций осуществлялась посредством нартских сказаний, мифов, сказок, легенд. Со стороны общественности лень и тунеядство порицались, а трудовая активность высоко поощрялась.

Наряду с физическим и трудовым воспитанием пристальное внимание уделялось моральному облику личности. Нравственно-этические категории честь и совесть были основополагающими. Кавказский генерал-губернатор П. С. Потемкин в 1784 г. писал, что «всякий черкес согласится лучше умереть, нежели потерять свою честь». Похвалой для мужчины были слова: «Сберег свою честь, значит и честь народа».

Стереотипные модели гендерной дифференциации поведения отражают культурный пласт общества и регулируют его нравственно-этические элементы [3]. Пронизанный гендерным символизмом, подобным регулятором адыгского общества выступал этикет, затрагивавший все области жизни. Существенным являлось приобщение к традиционным ценностям. Знание норм этикета и истории народа обеспечивало этически и духовно развитую маскулинную личность.

В семилетнем возрасте мальчику дарили комплект оружия, специально изготовленный наподобие настоящих образцов клинкового и огнестрельного оружия, а также лука со стрелами. Сызмальства мальчиков приучали к технике езды на лошади. Они уже в малом возрасте были отличными наездниками.

Важную роль в маскулинном формировании и развитии отводили иг-

рам. Игр для мальчиков насчитывалось около 100 (борьба, соревнование в прыжках, бег, лазание по канату, метание камня, джигитовка, стрельба в цель), способствовавших развитию маскулинности, формированию эталона «настоящего мужчины», способного защитить не только себя, но и честь женщины, семьи и своего народа [7].

Успешная социальная адаптация личности напрямую зависит от выбора воспитательных воздействий и мер на ребенка [1, 2].

Таким образом, базируясь на принципах гендерной сегрегации, природосообразности и соблюдении материальных и духовных ценностей, этнопедагогическая модель маскулинного конструкта адыгов представляла собой смену личностных социально-поведенческих ступеней развития. Воспитательные возможности организованного воздействия таких этнопедагогических средств, как традиция, самобытность, дело, слово, игра, личный пример, искусство, быт, религия и т. д., способствовали формированию дефиниции маскулинности. Устойчивые гендерные стереотипы адыгского общества обеспечивали моделирование когнитивной идентичности личности.

Личностная полоролевая идентификация мужчины – это гендерный стереотип, гендерное представление, полоролевая самооценка и гендерная поведенческая структура. В условиях, когда современное воспитание мальчиков не может удовлетворить ни общество, ни государство, использование этнопедагогического опыта, его анализ и инкорпорирование для нынешней системы воспитания и образования можно рассматривать как

весьма плодотворное явление. Кроме того, попытка систематизации представления феномена маскулинности и составляющих его компонентов в этнокультуре адыгов, на наш взгляд, может быть полезна для воспитате-

лей и преподавателей образовательных учреждений региона, работающих с блоком дисциплин, в содержание которых включен национально-региональный компонент государственных образовательных стандартов.

### Литература

1. Дадова З. И. Этнопедагогический аспект воспитания молодого поколения // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 5. С. 90 – 92.
2. Курашинова А. Х. Решение задач как условие формирования профессионального мышления // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 4 – 2. С. 141 – 144.
3. Урусова Л. Х. Адыгский этикет: коды гендерного поведения // Ценности и смыслы. М. : Ин-т эффективных технологий. 2013. № 5 (27). С. 118 – 128.
4. Урусова Л. Х. Ин-т аталычества в адыгской народной педагогике // Эволюция современной науки : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. 20 окт. 2015 г., г. Казань. В 2 ч. Ч. 1. Уфа : Аэтерна, 2015. С. 140 – 142.
5. Урусова Л. Х. Матримониальность: аспекты гендерной социализации // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 8 (август). С. 81 – 85.
6. Урусова Л. Х. Модели гендерного воспитания в этнокультурном пространстве адыгов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 1 (2). С. 115 – 117.
7. Урусова Л. Х. Система маскулинного воспитания в адыгской этнопедагогике // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2016. Т. 22. № 2. С. 222 – 227.
8. Урусова Л. Х. Этнопедагогика: гендерные стандарты маскулинности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 4 (60). Т. 1. С. 96 – 98.

L. Kh. Urusova

### MASKULINITY AS ETHNO-RELATIVISTIC CONSTRUCTION OF EDUCATION IN THE FOLK PEDAGOGY OF THE ADYGS

The article studies the phenomenon of masculinity as a model of the development and formation of the boy's personality in the Adyghe ethnopedagogy. The peculiarities of the gender typology of a personality that is developed under the influence of the ethnocultural component are studied. In the course of the research, a gender approach was identified, which makes it possible to describe the specifics of masculine upbringing in the Adyghe ethnopedagogy.

**Key words:** *socialization, ethno-pedagogy, gender, typology of personality, gender education, masculinity, atalichestvo, harmonization.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.041

*Л. А. Дубровина, И. Р. Сорокина*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена выявлению условий, необходимых и достаточных, для осуществления экологического воспитания школьников. В статье также анализируются основные составляющие экологического воспитания. Особое внимание авторами статьи уделено изучению влияния психолого-педагогических условий на эффективность развития экологической культуры школьников.

**Ключевые слова:** *экологическое воспитание, психолого-педагогические условия, системный подход, деятельностный подход, эффективность взаимодействия, субъектная позиция, экологическая культура.*

На современном этапе развития общества перед человечеством стоит вопрос о необходимости изменения своего отношения к природе и обеспечения соответствующего воспитания и образования нового поколения. В сложном, многообразном, динамичном, полном противоречий мире проблемы окружающей среды (экологические проблемы) приобрели глобальный масштаб. Основой развития человечества должно стать содружество человека и природы, так как только в гармоничном сосуществовании с природой возможно дальнейшее развитие нашего общества.

М. М. Фицула отмечает, что экологическое воспитание – это систематическая педагогическая деятельность,

направленная на развитие у учащихся экологической культуры. Основная задача экологического воспитания – формирование экологических знаний, воспитание любви к природе, стремление беречь, приумножать ее, а также формирование умений и навыков деятельности в природе [8].

Экологическое воспитание предполагает раскрытие сущности мира природы – среды обитания человека, создание такой среды, которая сохраняет целостность, чистоту и гармонию в природе. Это предполагает умения осмысливать экологические явления, делать выводы о состоянии природы, разумно взаимодействовать с ней. Эстетическая красота природы способствует формированию нравственных

чувств долга и ответственности за ее сохранение, побуждает к природоохранной деятельности.

Экологическое воспитание школьников на современном этапе требует психологической включенности личности в мир природы. Это обеспечивает соблюдение логики формирования экологических знаний, использования их познавательного и воспитательного значения в учебно-воспитательном процессе. Специфика современного экологического воспитания проявляется в личностном отношении к миру природы, с последующим поэтапным конструированием системы личностного отношения к природе (теоретическим, эмоционально-ценностным, практически-действенным мышлением). Личностное отношение предусматривает формирование осознания единства и целостности природы, уникальности и неповторимости живых систем, взаимосвязи и взаимозависимости явлений природы, понимание человека как неотъемлемого звена природы, утверждение уважения человека ко всем формам жизни, гармоничного развития человека и природных явлений [9].

Эффективное экологическое воспитание школьников предусматривает:

- оптимизацию содержания непрерывного экологического образования всех возрастных групп школьников, освещения экологических вопросов в процессе изучения отдельных предметов, использование внутри- и межпредметных связей;
- создание в школах надлежащей учебно-материальной базы (уголков охраны природы, живых уголков и др.);
- совершенствование форм и методов экологического воспитания, ак-

тивное привлечение школьников к природоохранной деятельности;

- формирование мотивов ответственного отношения к природе, стремление глубже познать ее, приумножать ее богатства.

Приоритетная цель современного образования – личностное развитие ребенка. Полноценное становление личности невозможно без воспитания экологической культуры школьников. В последнее десятилетие разработаны специальные программы экологического воспитания школьников. Результатом экологического воспитания должна стать сформированная экологическая культура человека. Это сложное, многоуровневое образование, являющееся частью мировоззрения личности. Структура экологической культуры включает: разносторонние знания об окружающей среде (естественной и социальной); ценностные ориентации относительно природы; экологический стиль мышления; ответственное отношение к природе и своему здоровью; непосредственное участие в природоохранной работе; предвидение возможных негативных последствий природопреобразовательной деятельности человека.

Реализация эффективного экологического воспитания возможна при соблюдении определённых психолого-педагогических условий. Н. Ипполитова, Н. Стерхова анализируют феномен понятия «условие»: во-первых, условие понимается как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; во-вторых, это правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; в-третьих, это обстановка, в которой что-нибудь происходит [3, с. 8].



В психологии понятие «условие», как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [Там же].

С точки зрения педагогики В. М. Полонский рассматривает условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [4, с. 36].

Таким образом, можно отметить, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

1) условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т. д.;

2) обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;

3) влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Все условия можно разделить на необходимые и достаточные. Достаточным условием является существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления. Если из всех

возможных наборов достаточных условий отобрать общие, то получим необходимые условия, т. е. условия, представленные каждый раз, когда имеет место обусловливаемое явление. К ним относятся государственные, частные, общественные структуры, занимающиеся определённой деятельностью, направленной на решение насущных проблем. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления, называется необходимым и достаточным условием [5, с. 10].

Изучением психолого-педагогических условий занимались Н. В. Журавская, А. В. Круглий, А. В. Лысенко, А. О. Малыхин [3]. Учёные отметили, что спецификой психолого-педагогических условий является их направленность на обеспечение определённых педагогических мер воздействия на развитие личности субъектов педагогического процесса.

Анализ исследований, затрагивающих решение вопросов реализации психолого-педагогических условий, показал, что данный вид условий обладает следующими характерными признаками: 1) совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса; 2) совокупность мер оказываемого воздействия, которая обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса; 3) совокупность мер педаго-

гического воздействия, обеспечивающих преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействующих на личностный аспект педагогической системы; 4) совокупность мер воздействия, направленных на субъектность личности.

Мы выделили психолого-педагогические условия, которые в совокупности являются необходимыми и достаточными для эффективного экологического воспитания школьников.

Во-первых, *системный подход*, который заключается в рассмотрении целостной системы «природа – общество – духовное пространство». Человек – неотъемлемая часть природы, он влияет на природу, изменяет её и в то же время сам находится под влиянием природы. Только в единстве с природой возможно развитие нравственной личности. Главная цель экологического образования – формирование у подрастающего поколения новых ценностных ориентаций к окружающей среде и здоровью. Ценностные ориентации во многом определяют социальные потребности, мотивы поведения и поступки человека. Ценности не присваиваются личностью в «готовом виде», а формируются постепенно, в процессе социальной деятельности и накопления жизненного опыта. Состояние общества зависит от состояния природы, поэтому необходимо развивать ценностное отношение общества к природе, созидательное природопользование. В настоящее время экологическая культура рассматривается как система духовных ценностей, экономических механизмов, правовых норм, которая формирует у общества

потребности и способы их реализации, не создающие угрозы жизни на Земле.

Во-вторых, следующим условием эффективного экологического воспитания является *формирование ценностей личности, в частности, ценности здорового образа жизни*. Л. Н. Овчинникова определяет ценностное отношение к здоровому образу жизни как результат организованного и целенаправленного процесса формирования знаний о здоровом образе жизни, умений и навыков поведения и воспитание чувства ответственности за собственную жизнь и здоровье [2, с. 12]. Важно также остановиться на психологических механизмах формирования ценностного отношения.

В первую очередь необходимо отметить, что сейчас наличествуют два основных направления педагогической деятельности, направленных на формирование здорового образа жизни:

1) создание благоприятных внешнесредовых условий (положительный психологический климат, «гуманизованная» среда, «здоровьесберегающая атмосфера» в целом) и т. д.;

2) обеспечение внутренних условий (потребностей, мотивации, убеждений) для саморазвития и самовоспитания учащихся [Там же, с. 14].

В-третьих, психолого-педагогическим условием экологического воспитания школьников является *деятельностный подход*. Ценностное отношение к здоровью (и здоровому образу жизни), согласно мнению Е. Н. Сухомлиновой [7], формируется по общей структуре человеческой деятельности. В структуре деятельности выделены следующие этапы:

1) осознание потребности; 2) сопоставление ее с наличной системой ценностей, установок, смыслов; 3) целеполагание и формирование мотива деятельности; 4) планирование и организация деятельности; 5) волевой контроль над осуществлением деятельности; 6) выявление и оценка результатов, рефлексия того, что было сделано [Там же, с. 63].

Согласно этому в целенаправленном организованном процессе по формированию ценностного отношения особое внимание уделяется осознанию объективно (общественно) существующих ценностей. Происходят, таким образом, процессы выбора, принятия, осознания. Пройдя внутреннюю обработку, ценности присваиваются, становятся своими.

Таким образом, можно сказать, что формирование ценностного отношения личности происходит через «столкновение» с объектом, сбором различных «сведений» о нем, затем – оценка и принятие (или непринятие); результатом служат поведенческие проявления. Применяя это к нашей проблематике, мы должны сказать, что принципиально важна деятельность, направленная на эту ценность (непосредственная забота о своем здоровье, так и такие поведенческие акты, как трансляция знаний об этой ценности другим, участие в различных акциях и т. д.). Формирование ценностного отношения происходит на основе уже имеющейся структуры личности, соотносится с ее личными мотивами, потребностями, системами ценностей [6].

В-четвёртых, ещё одно необходимое психолого-педагогическое усло-

вие эффективного экологического воспитания школьников – это такая организация образовательной среды, при которой ученик имеет возможность *развить свой творческий потенциал, самореализоваться*. Наиболее адекватной формой для самореализации личности является коллективное творческое дело. Творческая общественно-полезная коллективная деятельность будет для школьников основой, психологическим механизмом развития социальной активности. Педагоги-психологи выделяют три уровня активности:

1. Репродуктивно-подражательная активность (опыт деятельности накапливается через опыт другого).

2. Поисково-исполнительская активность (принять задачу и самому отыскать средства ее выполнения).

3. Творческая активность.

Творческая активность успешно развивает познавательные способности, воспитывает стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели.

В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности, тесно связанной с интеллектуальной деятельностью, – это необходимое условие всестороннего развития личности.

Понятие интеллектуальной активности теснейшим образом связано с явлением креативности, которая, по мысли Н. В. Пушкина, означает наиболее высокие формы этой активности. Психологической основой для проявления творческой активности являются способности, мотивы, умения человека. Для проявления творческой активности важную роль играет

уровень развития воображения, интуиции, неосознаваемые компоненты умственной активности, потребности личности в самоактуализации [1].

Феномен «творческая активность» изучен не полностью, так психолог-исследователь К. Платонов согласно своей теории личности определял творческую активность как устойчивое личностное образование, интегральное качество, способствующее творческому поиску в любом виде деятельности.

В-пятых, к психолого-педагогическим условиям экологического воспитания можно отнести *гуманизацию взаимодействия участников целостного педагогического процесса*. Понятие «образовательный процесс» в современной педагогике охватывает «специально созданное, развивающееся в границах определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к изменению индивидуальных качеств личности учащихся» [9].

Термин «процесс» (от лат. *processus* – продвижение) означает, во-первых, последовательную определенную смену состояний, ход развития чего-либо; во-вторых – сочетание определенных последовательных действий для достижения какого-либо результата. Образовательный процесс определяет, устанавливает, формирует целостную систему социально-педагогических взаимоотношений его участников.

При этом для основных участников образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей взаимодействие осуществляется как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп (попечительский совет, органы самоуправления учащихся и др.). Кроме того, исходя из субъект-субъектного подхода, целесообразно учитывать в этом процессе и позицию ученика. Необходимо выделить три стороны взаимодействия участников педагогического процесса в школе: учитель – ученик, учитель – родители, родители – дети. Взаимодействие является универсальной формой развития, обоюдного изменения явлений, как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние.

Основными показателями взаимодействия считают: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно выделить основные психолого-педагогические условия эффективного экологического воспитания в современной школе: это системный подход, формирование ценностей личности, в частности, ценности здорового образа жизни, деятельностный подход, развитие творческого потенциала личности, создание условий для её самореализации, гуманизация взаимодействия участников педагогического процесса. Выделенные условия способствуют развитию личностного отношения школьников к природе.

Литература

1. Абрамова Н. Н. Создание культурно-образовательной среды в общеобразовательной школе для развития способностей учащихся в контексте взаимодействия участников образовательного процесса // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2013. Т. 1. № 33. С. 77.
2. Дубровина Л. А., Сорокина И. Р. Формирование ценности здорового образа жизни у учащейся молодёжи через приобщение к российской ментальности // Перспективы науки: Раздел «Педагогические науки». Тамбов, 2015. № 12 (75). С. 11 – 15.
3. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: Сущность, классификация // General and Professional Education. 1/2012. PP. 8 – 14.
4. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М. : Высш. шк., 2014. 512 с.
5. Сорокина И. Р. Психолого-педагогические условия профилактики наркотизации молодёжи (на материале США и Англии) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МПГУ, 2002. 17 с.
6. Сосновский Б. А. Направленность личности Гл. 5. // Психология : учеб. для пед. вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высш. образование, 2008. С. 76 – 87.
7. Сухомлинова Е. Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у старших школьников : дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2012. 197 с.
8. Фицула М. М. Экологическое воспитание // Педагогика [Электронный ресурс]. URL: <https://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika-fitsulamm/ekologichnevihovannuya.htm> (дата обращения: 06.06.2016).
9. Экологическое воспитание школьников [Электронный ресурс]. URL: <http://my-sunshine.ru/ekologicheskoe-vozpitanie-shkolnikov> (дата обращения: 06.06.2016).

L. A. Dubrovina, I. R. Sorokina

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE ENVIRONMENTAL  
EDUCATION IN MODERN SCHOOL

The article identifies the conditions necessary and sufficient for the implementation of environmental education in schools. The article also analyzes the main components of environmental education. Special attention is paid to the study of the influence of psychopedagogical conditions of efficiency of development of ecological culture of schoolchildren.

*Key words:* environmental education, psycho-pedagogical conditions, system approach, activity approach, the effectiveness of the interaction, subject position, ecological culture.

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ОБУЧАЕМЫХ САМОСТОЯТЕЛЬНО ОСВАИВАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются понятие самообучения иностранному языку, формы самоконтроля, описываются этапы формирования механизма самоконтроля, обосновывается роль домашнего чтения в формировании умений самообучения.

*Ключевые слова:* самообучение, самоконтроль, произвольный самоконтроль, механизмы самоконтроля, домашнее чтение.

Понятие «образование» трактуется сегодня как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства. Из этого следует, что основными составляющими современного образования являются обучение и воспитание. Если использовать механизм аналогии, т. е. переноса свойств и связей на основе их сходства, то понятие «самообразование» можно, соответственно, определить как целенаправленный процесс самообучения и самовоспитания в интересах личности, общества и государства. Самообучение языку является составляющей языкового самообразования и тесно связано как с обучением языку, так и с воспитанием (или самовоспитанием) средствами изучаемого языка.

Суть принципиального различия между языковым обучением и самообучением языку позволяет раскрыть определение понятия «образование», сделанное И. С. Якиманской [3]. Она считает, что основу понятия «образование» составляет единство обучения – нормативно заданной деятельности и

учения – индивидуальной деятельности человека. Оба эти вида деятельности являются взаимодействием индивидуального и общественно-исторического опыта. В этом определении процесс учения взаимосвязан с обучением, но в то же время это самостоятельный компонент образования. Процесс учения составляет дидактическую сущность самообучения, поэтому считается возможным и необходимым выделить и рассмотреть индивидуальную самоуправляемую автономную деятельность учения обучающегося, в данном случае овладение иностранным языком, как объект самостоятельного изучения, в частности, методики самообучения иностранным языкам.

Самообучение всегда сопутствовало изучению иностранных языков и составляло его неотъемлемую часть. Однако теория и практика самообучения начали развиваться сравнительно недавно [2]. Одной из первых попыток является так называемый «метод Гуссена – Лангеншейдта». В основу этого метода были положены текстуально-

переводные методики. К важнейшим из них относятся следующие: нужно изучать иностранный язык на связных оригинальных текстах, после усвоения которых можно понять любой другой текст; ведущим процессом логического мышления является анализ; в качестве основного средства для раскрытия значения слов и грамматических форм рекомендуется дословный перевод; языковой материал усваивается при переводе и механическом заучивании, а также при использовании аналогии [Там же].

Теория и практика автономного обучения связаны с реформаторской педагогией начала XX века – идеей превращения ученика из пассивного, управляемого учителем объекта обучения в активный субъект, способный самостоятельно и ответственно управлять собственной учебной деятельностью. Ребенок, будучи еще маленьким, уже приобретает определенный опыт взаимодействия со средой. Он учится внутренне контролировать свои внешние действия. В определенной степени таким же образом ребенок овладевает и речевой деятельностью. У него формируется внутренний механизм, который позволяет действовать логично и в соответствии с правилами поведения. Этот внутренний механизм называется *самоконтролем* [1].

При целенаправленном обучении иностранному языку именно преподаватель должен сформировать у обучаемых навыки самоконтроля и пользования ими. Для того чтобы более четко осознать эту задачу, необходимо понять, что овладение иностранным языком – это процесс, растянутый во

времени, предполагающий дозирование при освоении учебного материала, управление процессом усвоения, внешний контроль освоения каждой дозы материала.

Внутренний самоконтроль должен формироваться как при овладении коммуникативными умениями, так и при овладении языковым материалом. Самоконтроль, как известно, в своем развитии имеет две формы реализации – произвольную и непроизвольную. Непроизвольная форма характеризуется тем, что в момент реализации механизма самоконтроля сознательный компонент деятельности уходит на фоновый уровень, находясь как бы на страже, готовый в случае нарушения корректности речевой деятельности вступить в активную зону мыслительной деятельности учащегося. В то же время самоконтроль в непроизвольной форме менее совершенен, чем в произвольной, поскольку в учебной деятельности имеют место колебания, нестабильность в выполнении учебных действий и домашней работы, и иногда происходит переключение на произвольный самоконтроль.

Произвольная форма самоконтроля становится главной тогда, когда происходит первоначальное овладение правилами выполнения действий, либо когда нарушается правилосообразность действий с учебным материалом. Произвольный самоконтроль связан с осознанностью, произвольностью внимания.

Для обучения иностранному языку из высказанных положений вытекает следующее: обучение самоконтролю следует начинать с опоры на произвольное внимание, ведущее к произ-

вольному самоконтролю. Переход на уровень произвольного самоконтроля будет совершаться по мере свертывания внутренних умственных действий учащихся в учебной деятельности. По существу, можно утверждать, что произвольный самоконтроль готовит учащихся к автоматизированным речевым действиям. Непроизвольный самоконтроль актуализирует речевые действия учащихся, когда уже имеется в наличии коммуникативная компетенция. Перед овладением следующим речевым действием опять вступает произвольный самоконтроль. Соотношение произвольного и произвольного самоконтроля регулируется сложностью учебного материала, трудностями, которые он вызывает у обучаемых, степенью адекватности приемов обучения.

Безусловно, чтобы оказать помощь в образовательном процессе, учитель должен научиться прогнозировать трудности, которые могут возникать у обучаемых. Что касается определения степени сложности языковой или речевой единицы, то преподаватель должен научиться разлагать эту единицу на действия, ее составляющие, тем самым облегчая ее усвоение. Для того чтобы каждое действие было усвоено до оптимального уровня, то есть механизм самоконтроля был сформирован и задействован, необходимо в процессе усвоения каждого из действий там, где возможно, провести их основательную тренировку по аналогии.

Самоконтроль имеет достаточно сложную уровневую структуру. В общем виде эта структура может быть сведена к трем уровням:

- учащиеся корректно осуществляют учебные действия и осознают это, то есть у них сформирован механизм самоконтроля;

- учащиеся совершают некоторые учебные действия ошибочно, осознают это и вносят коррекцию. В целом у них сформирован механизм самоконтроля, однако он меняет свою форму с произвольной на произвольную после совершения ошибочного действия. Механизм самоконтроля еще не доведен до совершенства;

- учащиеся совершают ошибочные действия и не осознают этого, то есть механизм самоконтроля у них не сформирован.

Идеальное безошибочное становление механизма самоконтроля – редкий случай, хотя в практике обучения он может и встретиться. Следует исключить также и тот случай, когда с самого начала овладения единицей языка или речевой коммуникацией учащиеся не владеют механизмом самоконтроля. Рассмотрим случай, когда механизм самоконтроля формируется, но имеет место неустойчивость отдельных действий или ошибочность, однако учащиеся обладают способностью «замечать» свои ошибки, анализировать их причины и вносить коррекцию в свои действия. У таких учащихся процесс формирования механизма самоконтроля проходит следующие этапы:

### *Фиксирование зоны ошибочного действия*

Этот этап применим к процессу усвоения слова или грамматического явления. Учащийся должен определить, в какой части фразы нарушено правило ориентировочной основы действия.



### *Вычленение объекта, в котором допущена ошибка*

Если это словарная единица, то обращаем внимание на корректность или некорректность ее смысловой сочетаемости, ее адекватность коммуникативной задаче, затем на грамматическую сторону употребления слова. Неправильное употребление слова или просто остановка деятельности может быть следствием затруднения в описываемом звене. В этом случае, опираясь на сознательный анализ, достаточно извлечь из памяти слово, которое требуется. Полностью забытая единица, неспособность вспомнить ту, которая нужна, свидетельствуют об отсутствии внутреннего механизма управления своей деятельностью. В этом случае нужна помощь извне – от учителя или учащихся. Если возникает ошибка при грамматическом оформлении высказывания, то учащийся должен обратить внимание на синтаксис предложения, на правильность формирования слова морфологически и т. д.

### *Принятие решения о характере коррекции объекта*

Ученик решает, как и в какой последовательности он будет корректировать свои действия. Продуктивнее начать на смысловом, содержательном уровне. Грамматическая коррекция должна проводиться, если полностью ясен смысловой аспект фразы.

### *Осуществление коррекции ошибки*

Коррекция ошибки осуществляется в соответствии с принятым решением (опора на правило или образец, подчеркивание ошибки, опора на сигналы со стороны учителя и т. д.).

### *Сличение с эталоном*

Учащийся создает во внутренней речи образец, эталон того, что он создает во внешней, слышимой речи, и мгновенно сличает его с тем, что он сконструировал во внутренней речи. Этот процесс является неразрывным во времени, если того, что нужно создать, еще не было в языковом или речевом опыте ученика. Но если в задании предусмотрена опора на ранее изученное, то ученик извлекает из долговременной памяти единицы – эталоны для сличения, переводит их в оперативную память и сличает с эталоном. В обоих случаях действуют разные механизмы памяти (в первом случае – оперативная кратковременная память, во втором – кратковременная и долговременная). Эта схема условна, так как в реальном обучении почти всегда приходится прибегать к услугам долговременной памяти, чтобы извлечь какой-то элемент для создания эталона в оперативной памяти.

### *Переключение на другой объект*

Итак, сличение осуществлено, коррекции больше не требуется, учащийся убедился в безошибочности своих действий. Он переходит к выполнению следующего действия и вновь запускает весь механизм самоконтроля. Одной из важных характеристик оптимального развития механизма самоконтроля является неразрывность ошибочности действия и способности быстро внести коррекцию. Суть всего сказанного состоит в том, что в основе самоконтроля лежит **степень правилосообразности выполняемых действий.**

Как отмечалось, самоконтроль учащихся – механизм, формирование которого требует управления со стороны учителя. Процесс управления

учебной деятельностью учащихся включает такую фазу, как получение по каналам обратной связи учебной информации о качестве протекания процесса учения. Учитель мгновенно анализирует полученную информацию, оценивает ее как положительную или отрицательную и принимает решение о своих дальнейших обучающих шагах. Иными словами, при выполнении учащимися учебных заданий учитель получает сведения о качестве протекания процесса усвоения, о степени освоения учащимися учебной дозы. Самоконтроль и формирование навыков и умений взаимосвязаны и взаимообусловлены. Конечным звеном всей системы контроля является внесение коррекции в обучающую деятельность и получение сведений о том, что в результате коррекции учащиеся научились правильно совершать то, в чем они ошибались.

Второй из важнейших путей формирования умений школьников самостоятельно усваивать иностранный язык – домашнее чтение. Домашнее чтение как самостоятельный аспект учебного предмета «иностранному языку» способно обеспечить более прочное формирование всех видов коммуникативной компетенции и решать в процессе обучения иностранному языку задачи, которые требуют специального учебного и содержа-

тельного контекста (П. Б. Гурвич). Ведущей образовательной деятельностью домашнего чтения должна стать культуросозидательная. Это дает возможность внести существенный вклад в повышение уровня гуманитарного образования учащихся. Ведущая развивающая функция домашнего чтения – формирование самостоятельного эстетического отношения к окружающему миру, критического, творческого мышления, гуманистических ценностных ориентаций в процессе знакомства с лучшими литературными произведениями зарубежных писателей.

Ведущая обучающая функция заключается в развитии коммуникативных умений чтения не только как одного из видов речевой деятельности, но и как особого вида человеческой деятельности. Чтение произведений художественной литературы на иностранном языке должно быть направлено на становление умений собственно чтения и постепенно подвести учащихся к умению читать оригинальную литературу. Кроме того, содержание текстов для домашнего чтения является выгодным контекстом ознакомления с новым лексическим материалом, его последующего усвоения и хорошей базой для употребления ранее усвоенных лексических единиц.

### Литература

1. Брейгина М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 23 – 28.
2. Тамбовкина Т. Ю. О некоторых методах самообучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 5. С. 29 – 34.
3. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. М. : Сентябрь, 2000. 176 с.

O. A. Maksimova, N. V. Mityushina

WAYS OF FORMATION OF STUDENTS' ABILITY TO STUDY FOREIGN LANGUAGES INDEPENDENTLY

The article deals with the concept of self-learning a foreign language, the forms of self-control, describes the stages in the formation of self-control mechanism, justifies the role of home reading in the formation of self-learning skills.

**Key words:** *self-learning, self-control, involuntary self-control, voluntary self-control, self-control mechanisms, home reading.*

УДК 37.012

*Н. Н. Никулина*

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ

Статья посвящена исследованию зарождения и развития современных воспитательных концепций, в основе которых заложено системное понимание педагогической действительности. Особое внимание автором статьи уделено анализу трансформации федеральных концепций воспитания. В статье также представлен генезис авторских и региональных воспитательных систем и концепций с точки зрения реализации идей системного подхода.

**Ключевые слова:** *образование, система, системный подход, концепция, взаимосвязь, воспитание, воспитательный процесс, педагогический процесс, трансформация, личность, целостность.*

Системные трансформации, происходящие в России на современном этапе, создали принципиально новую педагогическую ситуацию, способствующую актуализации идей системного подхода в современной педагогической практике. Реализация системного подхода предполагает единство педагогической теории, эксперимента и практики. Формирование нового содержания образования базируется на системном понимании педагогической действительности. В качестве стратегических задач образования на современном этапе выделяют – необходимость опережать запросы

общества, конструировать воспитательные системы так, чтобы ребенок получал запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых не только для того, чтобы адаптироваться в современном мире, но и достаточных, чтобы быть готовым активно действовать в меняющихся условиях.

В последнее время в Российской Федерации проведена целенаправленная работа по формированию государственной политики в области воспитания, разработке и реализации региональных систем воспитания.

Необходимость создания новых по содержанию концептуальных подходов в воспитании (системный, основанный на общем понятии) и концепций воспитания (система взглядов) была вызвана серьезными переменами в социальной действительности.

Осознание того, что духовно-нравственное становление нового поколения, подготовка детей и молодежи к самостоятельной жизни – это важнейшее условие дальнейшего развития страны, способствовало тому, что педагогическая общественность на местах приступила к разработке концепций воспитания до того, как была разработана на федеральном уровне «Стратегия развития воспитания личности в системе общего и профессионального образования (проект)» (1997 г.).

Ретроспективный анализ данных концепций представляет интерес, ибо позволяет рассмотреть воспитание в разных аспектах и как общественную и личностную ценность, и как процесс, и как результат, и как систему.

Мы рассмотрели ряд концепций, концептуальных подходов, материалов по проблеме воспитания, разработанных в педагогике в конце XX и начале нынешнего столетий.

Анализ концепций, выполненный на основании хронологии, показал, что в 1992 – 1993 годах были созданы концепции:

- И. П. Ивановым «Структура целостной системы воспитания»;
- под руководством А. А. Бодалева, В. И. Додонова, В. А. Караковского, З. А. Мальковой, Л. И. Новиковой «Концепция воспитания школьников в современных условиях»;

- Ю. П. Сокольниковым «Концепция системного понимания воспитания»;

- под руководством О. С. Газмана «Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки образовательной школы»;

- Е. В. Бондаревской «Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности»;

- Н. М. Таланчуком «Базисная концепция воспитательного процесса в школе»;

- «Концепция социального воспитания» В. Г. Бочаровой, Б. П. Битинаса и др.

В 1994 году разрабатываются:

- «Концепция воспитания и становления личности студента и преподавателя Московского Государственного университета пищевых производств»;

- Н. Е. Щурковой «Новые технологии воспитательного процесса» и др.

В 1995 году разработаны:

- «Концепция региональных подходов к организации воспитательной работы в Ярославской области»;

- Б. Т. Лихачевым «Философия воспитания» и др.

В 1996 году созданы:

- «Концепция воспитательной работы со студентами вузов»;

- «Концепция воспитания» В. А. Маслова;

- «О концепции воспитания в российской образовательной системе» В. И. Байденко и др.

В 1997 году разработаны:

- под руководством И. А. Зимней «Концепция воспитания в непрерывном образовании» (проект);

- «Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений» И. М. Ильинского, П. И. Бабочкина, Б. А. Ручкина и др.

В 1998 году разработаны:

- «Концепция воспитания подрастающего поколения Иркутской области»;

- «Внеучебная деятельность в Екатеринбургском педагогическом вузе».

В 1999 году разработаны:

- «Основы концепции программы студентов вузов Санкт-Петербурга»;

- «Петербургская концепция» И. А. Колесниковой, Е. Н. Барышникова, С. Н. Яцкевич;

- «Концепция социально-воспитательной работы со студентами педагогического университета, Ростов-на-Дону»;

- «Концепция формирования гражданина нового Башкортостана» и др.

В 2000 – 2001 годах разработаны:

- «Теория воспитания: философско-антропологический подход» Л. М. Лузиной;

- «Концепция самовоспитания» Г. К. Селевко и др.

Количественная характеристика концепций свидетельствует о том, что работники образования, научное педагогическое сообщество практически всех регионов России не могло и не находилось в стороне от проблем образования и воспитания молодого поколения. Однако необходимо отметить, что представленные выше мате-

риалы в основном авторские и лишь «Концепция воспитания в системе непрерывного образования и в системе общего и профессионального образования» (1997 г.) – результат деятельности авторского коллектива на уровне Минобразования РФ [14].

Только одна из представленных работ – «Концепция воспитания в непрерывном образовании в системе общего и профессионального образования РФ», созданная ВНИКом под научным руководством И. А. Зимней, была предназначена для системы непрерывного образования. Большая же часть концепций на этом этапе их создания были адресованы поколению школьного возраста (О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Краевский, В. М. Коротов, З. А. Малькова, Л. И. Новикова, Н. М. Таланчук и др.). Эти концепции посвящены созданию и развитию разнообразных типов воспитательных систем, определяющихся в значительной мере типом образовательного учреждения (школа, гимназия, лицей), меньше создано концепций, адресованных студенчеству (Т. В. Лисовский, И. М. Ильинская, П. И. Бабочкин) и еще в меньшей степени – адресованных дошкольникам.

Реализация рассматриваемых концепций в практике воспитательной работы предполагает развитие человека как целостной личности в ее нравственном, физическом, правовом, экономическом, философском и других аспектах. Особое внимание при этом акцентируется на «ценностном ядре воспитания», хотя сами ценности понимаются авторами неоднозначно. Так, например, для В. А. Караковского это такие общечеловеческие ценности,

как Земля, Отечество, Семья, Труд, Земля, Культура, Мир, Человек. Для Б.Т. Лихачева – Вера, Надежда, Любовь, Истина.

Спасение молодежи от нравственного и духовного оскудения в кризисном обществе, по мнению авторов «Концепции воспитания школьников в современных условиях», требует перехода к истинно гуманистическим системам воспитания на уровне общества в целом, отдельной территории, каждого образовательного учреждения.

Организационными формами современных концепций воспитательных систем являются кружковая, клубная, поисковая, экскурсионная, творческие объединения, коллективные творческие дела, конкурсы, интеллектуальные игры, викторины, аукционы, праздники, устные журналы и пр.

В концепции сформулированы основополагающие идеи организации воспитания (системность, природосообразность, культуросообразность, неповторимое региональное, национальное своеобразие, гуманные начала межличностных отношений, опора на эмоционально-чувственную сферу воспитания).

Идею базовой культуры личности как основы воспитанности и творческого самоопределения ребенка в социуме представил на суд педагогической общественности в работе «Новые ценности образования...», определившей цели и задачи воспитания в современных условиях перестройки общеобразовательной школы, коллектив исследователей под руководством О. С. Газмана.

Базовая культура у О. С. Газмана есть та целостность, которая включает в себя минимальное, а точнее, оптимальное наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой [11; 12].

С позиций системного подхода базовая культура есть система с множеством элементов, которые соотносятся с фундаментальными общечеловеческими ценностями – культурой жизненного самоопределения, культурой семейных отношений, культурой труда, политической и правовой культурой, интеллектуальной культурой, нравственной и культурой общения, экологической, художественной и физической.

На волне регионализации образования родились насыщенные местным этнорегиональным колоритом концепция профессора Ростовского педагогического университета Е. В. Бондаревской «Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности», так называемая «Петербургская концепция» И. А. Колесниковой и др., подчеркивающие, что воспитание может и должно быть понято не как однонаправленная трансляция ценностей от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей в различных сферах бытия.

В восхождении к истокам культуры, развитии способности жить и строить жизнь достойную человека, видит суть воспитания Н. Е. Щуркова. Она обращает внимание педагогов на три поэтапных результата, достигаемых при этом: знание, умение и отношение. Последнее выступает как «со-

циально-психологическое образование, возвышающее человека до личности. Именно в отношении и через отношения он проявляет себя как личность и существует в качестве личности». Решающим фактором воспитания представляется Н. Е. Щурковой социально богатая среда – именно посредством ее обеспечивается развитие личности, способной строить жизнь, достойную человека [28].

Идея системного подхода о взаимосвязи системы и среды является доминирующей в «Системно-социальной концепции школьного воспитания» Н. М. Таланчука [22]. Он пришел к принципиально важному выводу о том, что школа может успешно выполнять свою воспитательную миссию, если в обществе для этого созданы необходимые условия в виде развитой социально-педагогической инфраструктуры. Только при условии создания в обществе гармоничной, целостной социально-педагогической инфраструктуры, считает автор, воспитательные условия школы будут поддержаны системой социальных условий. Без такого взаимодействия нельзя говорить о практической реализации системного подхода в воспитании.

Разрабатывая концепцию системного понимания воспитания, к выводу о возможности и неизбежности появления воспитательных систем на макроуровне пришел Ю. П. Сокольников: «Все влияния воспитательных систем, в которые входит воспитанник, как бы интегрируются в целостном процессе его воспитания. Но в этот процесс вплетаются и другие, самые разнообразные взаимодействия воспитанника

и формирующих его систем со средой. Эта среда включает и несистемные взаимодействия, входящие в жизнь общества как органического целого. Все эти разнообразные взаимодействия и образуют процесс воспитания» [25].

Б. П. Битинас, В. Г. Бочарова и другие авторы «Концепции социального воспитания» ввели в научный оборот ключевое для социальной педагогики понятие «социокультурное пространство», определяемое как часть среды обитания, социально и культурно освоенная. В логике рассмотрения сущности социокультурного пространства исследователи подошли к видению его трансформации от отдельных образовательных учреждений к межведомственным культурно-образовательным центрам (комплексам) и к моделям типа «воспитывающий город», обладающим характеристиками «многоуровневой многопрофессиональной инфраструктуры социально-педагогических служб, охватывающих все группы населения данного социума. Интегрированные модели воспитания, подразумевающие решение ее задач не на ведомственном уровне, а в «органической взаимосвязи государственных воспитательных учреждений (и прежде всего школы) с другими воспитательными институтами общества», справедливо признаются социальной педагогией наиболее перспективными.

Необходимо отметить, что до 1997 года не были разработаны теоретически общеконцептуальные подходы к воспитанию как непрерывному процессу от дошкольного до послевузовского образования и воспитания; не

была решена задача отражения воспитательного потенциала образовательных учреждений в государственных образовательных стандартах; не была решена задача моделирования общей стратегии воспитания в непрерывном образовании (хотя в работах Б. Т. Лихачева, В. Д. Путилина, В. М. Коротова, В. С. Мухиной формулируются некоторые принципы, относящиеся ко всему процессу в целом).

Анализ концепций, созданных в 1997 – 2001 годах, показал, что они выполнены на качественно новом содержательном уровне. В это время рядом авторов опубликованы теоретические и практикоориентированные материалы по проблемам воспитания, в методологической основе которых лежит системный подход. К ним в первую очередь можно отнести такие работы, как «Теория и логика педагогической деятельности» Ю. П. Сокольникова, «Воспитание – проблемы современного воспитания в России» И. А. Зимней, Б. Н. Боденко, «Новое воспитание» Н. Е. Щурковой, «Теоретические основы воспитательного процесса» М. И. Рожкова, «Школа на пути к свободе» Е. А. Ямбурга, «Философия воспитания» Л. М. Лузиной и др.

Отметим, что целый ряд проблем воспитания периода середины – конца 90-х годов, безусловно, связан со следующими факторами:

- неопределенностью социальной политики государства на том этапе его развития;
- отсутствием качественной подготовки кадров воспитателей;

- недостаточным количеством детских организаций, объединяющих детей по разным предпочтениям, интересам;

- отсутствием представленности дополнительного образования как фактора воспитания, саморазвития, самосовершенствования личности;

- отсутствием на государственном, региональном, муниципальном уровне функционирования досуговой деятельности детей и др.

Изучение материалов по проблеме образования и воспитания за последние два десятилетия убеждает нас, что проблема организации процесса воспитания с позиций системного подхода стала актуальна настолько, что в 1999 году была утверждена «Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 – 2001 годы», она определила цели, задачи и направления совершенствования воспитания в системе образования на долгосрочной основе.

В процессе разработки Программы и особенно ее реализации практически во всех территориях появились региональные концепции и программы развития воспитания в системе образования, разработанные с учетом социокультурных условий, национальных традиций, богатейшего опыта воспитания.

Отметим те общие тенденции, которые были характерны для большинства программ:

- сохранение и развитие единого воспитательного пространства и преемственности в деятельности образовательных учреждений всех типов;

- обновление содержания, организационных форм и технологий дея-



тельности воспитателей и воспитанников, создание нового типа развивающей, воспитывающей и обучающей среды, способствующей росту творческого потенциала личности;

– развитие внеурочной работы и дополнительного образования в общеобразовательных учебных заведениях, существенно обогащающих содержание общего образования, усиливающих его социально-педагогические функции, обеспечивающих условия для развития творческой одаренности детей, их самореализации, раннего профессионального и личностного самоопределения;

– потребность образовательного учреждения в становлении открытой социально-педагогической системы, взаимодействие с важнейшими социальными институтами, в том числе с семьей;

– стремление педагогических коллективов пересмотреть устоявшиеся годами взаимоотношения учителей и учеников, создание в образовательных учреждениях системы общественного самоуправления;

– духовно-нравственное развитие личности и военно-патриотическое воспитание с помощью молодежных и детских общественных объединений и организаций.

В качестве одной из основных задач научного обеспечения современной воспитательной практики выдвигаются разработка научных основ современных воспитательных систем в общеобразовательных учреждениях и гражданское воспитание учащейся молодежи.

Следующим этапом развития системы образования РФ стало принятие

и реализация целого ряда государственных программ, направленных на развитие воспитательного пространства государства в целом: «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001 – 2005 годы», а также «Программы развития воспитания в системе образования России на 2002 – 2004 годы», программы «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011 – 2015 годы» и др.

В настоящее время в качестве основных направлений развития воспитания в русле реализации идей системного подхода выделяют:

– повышение роли воспитательной деятельности в обществе, формирования новых жизненных установок;

– восстановление ответственности и активной роли государства в воспитании юных граждан;

– достижение нового уровня взаимодействия семьи, образовательных учреждений, органов управления образованием, детских и молодежных организаций в воспитании детей;

– расширение активных субъектов воспитания, включая все социальные институты, профессионально-педагогическое сообщество, широкую общественность;

– необходимость обеспечения ответственности содержания и качества воспитания актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

На современном этапе определение конкретных задач и целей воспитания, моделирование воспитательных пространств в целях обеспечения самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, обеспечение эффективной системы по со-

циализации и самореализации молодёжи, развитию потенциала молодёжи составляют основу политики государства в области воспитания, сформулированную в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ». Идеи системного понимания воспитания нашли дальнейшее отражение и конкретизацию в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» и «Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г.».

Стержнем современных концепций и стратегий воспитания является ориентация на совместную деятельность, на сотруднический характер отношений субъектов образовательного процесса. Воспитание рассматривается как системный, целенаправленный процесс управления, формирования, организации комплексных воспитательных воздействий.

Так, например, целью современной стратегии развития воспитания в РФ является определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей, основных направлений и механизмов развития институтов воспитания, формирования общественно-государственной системы воспитания детей в России с учётом интересов детей, актуальных потребностей общества и государства, глобальных вызовов и условий развития страны в мировом контексте [4].

Все вышесказанное убеждает в дальнейшем определении целостного теоретического системного подхода к воспитанию, тогда как «Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г.» направлена не только на практическое решение проблем вос-

питания применительно к отдельным ступеням образовательной системы, но и на формирование общественно-государственной системы в целом.

Актуализация идей системного подхода в практике воспитательной работы в конце XX – начале XXI века способствовала тому, что:

- на рубеже веков ученые, методисты и практики стремятся подвергнуть рефлексии не отдельные стороны, аспекты, проблемы воспитательной работы с детьми, а процесс воспитания в целом;

- в настоящее время стала очевидной несостоятельность попыток создать одну модель или программу воспитательного процесса для всех образовательных учреждений страны, курс взят на реализацию идеи вариативности воспитательной деятельности, на создание в учебных заведениях и их структурных подразделениях собственных уникальных систем воспитания, эффективность воспитательного процесса в которых в значительной мере обусловлена именно системным характером его построения;

- на смену социоцентрической по направленности и авторитарной по характеру воспитательной деятельности приходит личностно-ориентированный гуманистический процесс воспитания детей; основные действия педагогов нацелены на обеспечение условий для проявления и развития индивидуальности и субъектности личности ребенка на основе системного понимания педагогической действительности;

- наблюдается стремление педагогических коллективов к системному построению воспитательного взаимодействия с воспитанниками. Происхо-

дит осознание практическими работниками образования того, что личность ребенка как целостная интегральная система должна развиваться в целостном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, диагностико-результативный) тесно взаимосвязаны;

– произошло увеличение значимости при отборе содержания воспитательного процесса, с одной стороны, общечеловеческих ценностей, наполняющих сферу развития и воспитания наиболее важными достижениями, а с другой – ценностями русской национальной культуры, региональных и

местных традиций, помогающих воспитывать у детей любовь к Родине и родному краю, уважение к культуре и истории своего края;

– сегодня в воспитательной практике идет поиск оптимального сочетания в воспитательной деятельности «крупных доз воспитания» и малых форм воспитательной работы; первая группа организационных форм способствует формированию в образовательном учреждении единого воспитательного пространства, вторая группа предназначена для того, чтобы каждый ребенок имел возможность найти собственную нишу в этом пространстве.

### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.05.2017).
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков). URL: [http://school.ru/fgos/koncepcija\\_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf](http://school.ru/fgos/koncepcija_dukhovno-nravstv-vospitanija.pdf) (дата обращения: 15.05.2017).
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 05.10.2010 г. № 795). URL: <http://docs.cntd.ru/document/902239462> (дата обращения: 21.05.2017).
4. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 г. (утверждена распоряжением правительства РФ 29.05.2015 № 996-р. URL: <http://legalacts.ru/doc/gasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 17.05.2017).
5. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М. : Фонд духовного и нравственного образования, 2000.
6. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 1999.
7. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. М. М. Поташник. М. : Просвещение, 1991. 347 с.

8. Воспитательная система массовой школы. Проблема гуманизации : сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Новиковой. М. : НИИТ и ИП, 1992. 134 с.
9. Вопросы воспитания: системный подход / отв. ред. Л. И. Новикова. М., 1981. 145 с.
10. Вульфсон Б. Л. Образование на постсоветском пространстве: интеграция и дезинтеграция // Педагогика. 2005. № 8. С. 3 – 15.
11. Газман О. С. и др. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М., 1995.
12. Газман О. С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? // Учительская газета. 1997. 13 мая.
13. Давыденко Т. М. Теоретические основы рефлексивного управления школой : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996. 468 с.
14. Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание – проблема современного образования в России. М., 1998. С. 55. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/Zhk-256.htm> (дата обращения: 12.06.2016).
15. Караковский В. А. Воспитание? Воспитание! Воспитание. Теория и практика школьных воспитательных систем. М., 1996. 155с.
16. Краевский В. В. Общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса. Теоретические основы обучения в советской школе. М., 1989. 305 с.
17. Лихачев Б. Т. Проблемы целостности в воспитании // Советская педагогика. 1986. № 5. С. 59 – 63.
18. Методика организации воспитательного процесса / под ред. Б. П. Битинаса. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1980. 261 с.
19. Моделирование воспитательной системы / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Гаврилина, Л. И. Новиковой. М. : Изд-во РОУ, 1995. 304 с.
20. Никулина Н. Н. Развитие идей системного подхода к процессу воспитания в отечественной педагогике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
21. Никулина Н. Н. Развитие идей системного подхода к процессу воспитания в отечественной педагогике (историко-педагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2003.
22. Основные направления и план действия по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2002 – 2004 годы (Приложение № 1 к приказу Минобразования России от 25.01.2002 № 193 // Воспитание школьников, 2002. № 3. С. 2 – 11.
23. Решение коллегии Минобразования РФ от 05.06.1996 года № 12/1 «Об основных направлениях развития воспитания в системе вариативного образования».
24. Селевко Г. К. Опыт системного анализа современных педагогических систем // Школьные технологии. 1996. № 6. С. 21 – 34.

25. Сокольников Ю. П. Теория воспитательных пространств. М. ; Белгород : БелГУ, 1998. 38 с.
26. Таланчук Н. М. Системно-социальная концепция школьного воспитания. Казань, 1991. 22 с.
27. Шамова Т. И., Шибанова Г. Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М. : ЦГЛ, 2003. 200 с.
28. Щуркова Н. Е. Программа воспитания школьника. М., 1998.

**N. N. Nikulina**

**DEVELOPMENT OF SYSTEM APPROACH IDEAS IN MODERN  
UP-BRINGING CONCEPTS**

The article investigates the origin and development of modern up-bringing concepts, which are based on a systematic understanding of educational reality. Special attention is given by the author of the article to the analysis of the transformation of federal up-bringing concepts. The article presents the genesis of author and regional up-bringing systems in terms of the implementation of a systematic approach ideas.

**Key words:** *up-bringing system, system approach, concept, relationship, education, educational process, pedagogical process, transformation, identity, integrity.*

## ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД РФ)

В статье автор предлагает свое видение системы ценностных оснований ведомственного непрерывного образования в образовательных организациях МВД РФ. Обозначается проблема нормативной неурегулированности профессиональной принадлежности выпускников вузов (образовательных организаций системы дополнительного профессионального образования) МВД РФ.

*Ключевые слова:* ценностные основания, образовательная организация, ведомственное непрерывное образование, система, выпускник, сотрудник ОВД, проблемные аспекты.

В Российской Федерации в настоящее время продолжается административная реформа «силового блока» федеральных органов исполнительной власти, направленная на определение и закрепление за правоохранительными органами актуальных на современном этапе развития государства и общества приоритетов их оперативно-служебной деятельности, повышение доверия граждан России, иностранных граждан, лиц без гражданства к сотрудникам правоохранительных органов, в частности к сотрудникам полиции. Повышение такого доверия, по мнению автора, невозможно без реализации комплексного подхода к проблеме ведомственного образования в системе МВД РФ и получения реальных результатов такого непрерывного образовательного воздействия на сотрудников органов внутренних дел

(далее – ОВД) в виде профессионально грамотной, законной деятельности сотрудников служб и подразделений ОВД. Процесс непрерывного образования в любой, в том числе и ведомственной образовательной среде зависит от правильного определения и последующей реализации ценностных оснований образовательной деятельности. Вопрос правильного определения ценностных оснований непрерывного образования становится сверхважным, когда в качестве объекта непрерывного образовательного воздействия выступают должностные лица, наделенные правом применения мер государственного принуждения. Все перечисленное позволяет автору утверждать, что вопрос ценностных оснований непрерывного образования сотрудников ОВД в образовательных организациях высшего образования

МВД РФ остается актуальным и требует научного исследования.

Общие вопросы теории высшего образования, аксиологии образовательной деятельности многократно становились объектами исследования как на диссертационном, так и монографическом уровне. Не оставались без внимания и прикладные вопросы аксиологии. А. В. Кирьяковой, Н. Д. Никандровым, Е. Н. Шияновым исследовался ценностный подход в образовании. Со своей стороны, М. С. Каган, Л. Н. Столович разрабатывали в своих исследованиях философию системы ценностных отношений. Специфичность природы педагогической деятельности обосновывалась в результатах научной работы В. Н. Загвязинского, И. А. Колесниковой, Н. К. Сергеева, В. А. Сластенина.

Ведомственное образование системы МВД в силу своей специфичности и корпоративности не так часто становилось объектом общепедагогических и аксиологических исследований. Определенная «закрытость» данных образовательных организаций не исключает их из общей системы непрерывного образования России и, соответственно, не избавляет «полицейское» образование от необходимости формулирования и реализации ценностных оснований непрерывного образования сотрудников ОВД.

Известные исследования вопросов непрерывного образования в системе МВД России проводились в период функционирования таких элементов ведомственного непрерывного образования, как учебные центры (центры профессиональной подготовки) территориальных ОВД, средне-специальные

учебные учреждения системы МВД РФ. В настоящее время данные звенья ведомственной образовательной цепи упразднены. Более того, уже упомянутая административная реформа предусматривает дальнейшее изменение системы образовательных организаций МВД РФ в части выделения из её состава отдельных элементов системы образования с переподчинением их Росгвардии. Всё перечисленное определяет научную новизну проблемы формулирования ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ на современном этапе. Автор полагает, что вопрос ценностных оснований построения непрерывного образования в образовательной организации МВД России требует тщательного исследования и рассмотрения, чему посвящена настоящая работа.

Необходимость тщательной проработки, формулирования и последующей реализации ценностных оснований непрерывного образования императивно определена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [2], прямо указывающего, что составными частями образования являются ценностные установки личности, приобретаемые в процессе образования для её духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития. Действовавший более двадцати лет Закон «Об образовании» [3] не требовал обязательной постановки ценностных ориентиров образовательного процесса, ограничиваясь техническими требованиями образовательной деятельности, в рамках установления

образовательных требований и цензов. Изменения социально-политической и гуманитарной обстановки в обществе привели к необходимости трансформации образовательной парадигмы.

Принцип логичности и последовательности изложения результатов научного исследования требует от автора прежде всего определить объект исследования и разрабатываемую научную гипотезу.

Объектом краткого исследования природы и содержания ценностных оснований непрерывного «полицейского» образования в вузах МВД автор видит аксиологию образовательной деятельности сквозь призму высшего образования, реализуемого образовательными организациями системы МВД РФ.

Рабочая гипотеза исследования автора – формулирование умозаключения, что эффективность и качество образовательной деятельности по обучению, воспитанию и дальнейшему развитию сотрудников полиции, способных к профессионально грамотной, законной оперативно-служебной деятельности на должностях начальствующего состава служб и подразделений ОВД, малоэффективны без формулирования и реализации ценностных оснований непрерывного «полицейского» образования.

Прежде чем приступить к анализу ценностных оснований непрерывного образования в вузах МВД РФ, необходимо обратиться к природе понятия «ценностное основание» и его философско-педагогическому содержанию. Л. В. Баева, рассматривая философское содержание экзистенциальной аксиологии истории, под ценностным

основанием понимала обоснование того, почему бытие именно таково и к чему оно устремлено [1]. Подходя к вопросу ценностных оснований с педагогической точки зрения и рассматривая аксиологические вопросы современной модели российского высшего образования, Л. С. Перевозчикова и К. С. Петренко, отталкиваясь от видения Н. С. Розова аксиологии высшего гуманитарного образования [7], формулируют ценностное основание как философский, мировоззренческий фундамент, обуславливающий принципиальные образовательные решения и сами системы образования с их целями, организацией, методами и т. д. [6]. Соглашаясь с приведенными мнениями, о базовой сущности ценностных оснований непрерывного образования, в полном объеме их разделить нельзя. В стороне остаются ценностные нравственно-воспитательные основания непрерывного образовательного процесса. Правильность данного подхода подтверждается изменениями в государственной политике в сфере образовательной деятельности, озвученными министром образования и науки России О. Ю. Васильевой, в части принципиального отхода Минобрнауки РФ от концепции оказания государственных образовательных услуг как сути образования.

«Силловые» системы образования в России, ведущие свою историю со времен Российской империи (военная, правоохранительная и другие) на протяжении десятков лет известны своим консерватизмом, особенно в базисно-аксиологическом ключе. В ведомственных образовательных учреждениях системы МВД существовали и



существуют в качестве ценностных основ непрерывного образования такие институты педагогического воздействия, как наставничество, кураторство и поручительство. Вне зависимости от социально-политической формации общества, формы власти данные системы образовательных учреждений готовили всесторонне развитого, морально устойчивого защитника государства и общества. Получение такого «продукта» невозможно без достижения тех нравственно-воспитательных и социокультурных [8; 10] оснований, к которым пришел российский законодатель при принятии ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: духовно-нравственное, творческое, физическое и профессиональное развитие обучающегося.

Переходя к непосредственному формулированию и раскрытию ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ, в качестве таковых необходимо выделить два базисных основания, на которых конструируется система ценностей:

– совокупность общего обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований любого образования:

1. Знания.
2. Умения.
3. Навыки.

4. Формирование всесторонне развитой личности;

– совокупность специального обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований ведомственного непрерывного образования:

1. Формирование специалиста-профессионала по конкретному направ-

лению правоохранительной деятельности.

2. Формирование личности сотрудника ОВД в рамках триединой модели «гражданин – патриот – профессионал», способного к полноценному исполнению правоохранительных обязанностей незамедлительно по окончании процесса обучения (минуя свойственный гражданскому обучению этап вхождения в должность).

Общие вопросы ценностных оснований образования в целом и непрерывного образования в частности неоднократно исследовались в аксиологических, педагогических и философских научных трудах. Основываясь на этом, ценностные основания непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ будут рассмотрены с точки зрения специального обучения и воспитания [9], полагаемых в качестве ценностных оснований ведомственного непрерывного образования.

Формирование специалиста-профессионала по конкретному направлению правоохранительной деятельности. Проблемным аспектом данного ценностного основания непрерывного «полицейского» образования в образовательных организациях МВД РФ является факт того, что узкие специализации, профили подготовки и прочее, по которым осуществляется образовательная деятельность в вузах МВД, никак не представлены в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих. Отсутствие такого официального упоминания не только не умаляет ценностное основание ведомственного непрерывного образования, но и до-

бавляет нравственную составляющую, которая позволяет обучающемуся в системе непрерывного «полицейского» образования гордиться своей исключительностью профессионала. Уникальность избранного направления правоохранительной деятельности для кандидата на обучение и является ценностным основанием подготовки специалиста-профессионала. Данное авторское утверждение подтверждается наличием ведомственного нормативного правового акта, определяющего профилизацию вузов МВД РФ (так подготовка специалистов-профессионалов по борьбе с экономическими преступлениями осуществляется единственным вузом в стране – Нижегородской академией МВД России).

Формирование личности сотрудника ОВД в рамках триединой модели «гражданин – патриот – профессионал» как ценностное основание непрерывной ведомственной образовательной деятельности начинается задолго до вуза МВД РФ через систему специализированных кадетских классов, кадетских корпусов и суворовских училищ Министерства внутренних дел. Данный элемент ведомственного непрерывного образования наряду с преподаванием курса средней школы прививает азы профессии правоохранителя и формирует личность обучающегося в русле заданной модели. Основной этап реализации модели «гражданин – патриот – профессионал» – обучение и воспитание в вузе МВД РФ, соединяющие в себе привитие теоретических знаний, формирование профессиональных и профессионально-специализированных компетенций с духовно-нравственным и

патриотическим воспитанием сотрудника ОВД, способного при выпуске из образовательной организации к полноценному исполнению правоохранительных обязанностей незамедлительно по окончании процесса обучения.

Рассматриваемое ценностное основание не утрачивает своей значимости в течение всего периода службы сотрудника ОВД и реализуется через:

1) повседневную служебную и морально-психологическую подготовку сотрудника;

2) дополнительное профессиональное образование.

Подводя итоги рассмотрения вопроса ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ, необходимо сформулировать выводы и обозначить неразрешенные проблемные аспекты ведомственной образовательной деятельности.

1. В качестве ценностных оснований непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД РФ автор видит два базисных основания, из которых состоит система ценностей:

– совокупность общего обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований образования любого типа (уровня, вида, категории, ведомственной принадлежности и пр.);

– совокупность специального обучения и воспитания, полагаемых в качестве ценностных оснований ведомственного непрерывного образования.

2. Автор намеренно, чтобы соответствовать жанру научной статьи, не раскрывает специфические функции элементов системы ценностных оснований ведомственного непрерывного

образования, взаимосвязи между ними, не показывает взаимодействие их целостной совокупности с условиями внешней среды. Раскрытие такого объема информации в полной мере будет осуществлено автором в рамках диссертационного исследования.

3. Утверждая, что к ценностным основаниям ведомственного непрерывного образования, осуществляемого вузами МВД РФ, относится совокупность специального обучения и воспитания, их составными частями автор определяет:

- формирование специалиста-профессионала по конкретному направлению правоохранительной деятельности;
- формирование личности сотрудника ОВД в рамках триединой модели «гражданин – патриот – профессионал», способного к полноценному исполнению правоохранительных обязанностей незамедлительно по окончании процесса обучения.

4. Успешная реализация обозначенных ценностных оснований ведомственного непрерывного образования позволяет выпускнику образовательной организации МВД РФ (за исключением кадетских и суворовских училищ МВД РФ) приступить к непосредственному исполнению правоохранительных обязанностей, минуя свойственный выпускнику гражданской образовательной организации этап вхождения в должность.

5. Неразрешенным проблемным аспектом ведомственной образовательной деятельности остается то, что в Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих [4] не представлены узкие специализации, профили подготовки, по которым она осуществляется. Единственным упоминанием «полицейской» специальности является Общероссийский классификатор занятий [5], формально содержащий профессию «Полицейский».

### Литература

1. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории : монография. Астрахань : Изд-во АГУ. 2004. 275 с.
2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек.
3. Об образовании: закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. № 30. Ст. 1797.
4. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-94 (ОКПДТР) (принят постановлением Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 г. № 367) // СПС Гарант. URL: <http://base.garant.ru/1548770/> (дата обращения: 24.11.2016).

5. О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора занятий (ОКЗ) ОК 010-2014 (МСКЗ-08): приказ Росстандарта от 12.12.2014 № 2020-ст // СПС КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_177420/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177420/) (дата обращения: 24.11.2016).
6. Перевозчикова Л. С., Петренко К. С. Ценностные основания парадигмы российского высшего образования // Вестник ВГТУ. 2012. № 3. С. 147 – 150.
7. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования (Ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе). М., 1993.
8. Тимонин А. И. Теоретические подходы к изучению феномена социального становления личности // Педагогическое обеспечение становления и развития личности в образовательных учреждениях различного типа : сб. науч. тр. преподавателей и аспирантов ин-та педагогики и психологии / сост. А. И. Иванова ; науч. ред. А. И. Тимонин. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. 221 с.
9. Тимонин А. И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Кострома, 2012. № 1-1. Т. 18. С. 55 – 58.
10. Тимонин А. И., Павлова О. А. Формирование социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы // Ярославский педагогический вестник. (Психолого-педагогические науки). Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2014. № 1. Т. 2. С. 216 – 219.

V. V. Vasiliev

### THE AXIOLOGICAL BASIS OF CONTINUING EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION (UNIVERSITIES OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF THE RUSSIAN FEDERATION)

In the article the author offers his vision of the system of the axiological foundations of the departmental continuing education in educational institutions of the interior Ministry. The issue of lack of regulation of occupational activity of graduates (of educational organizations of additional professional education) of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation is marked.

**Key words:** *the axiological foundations, educational organization, departmental continuing education, system, graduate, personnel of bodies of Internal Affairs, problematic aspects.*

## О РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДИССЕМИНАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

В статье рассмотрены основные проблемы и противоречия, связанные с переходом системы постдипломного образования к новой форме работы с передовым педагогическим опытом как источником инноваций. Особое внимание уделено анализу педагогических технологий, направленных на улучшение взаимодействия всех субъектов образования. Дана характеристика диссеминации передового педагогического опыта как нового уровня инновационной деятельности, требующего специальной организации ее научного сопровождения. Выясняются особенности фасилитационного обобщения как моделирования ситуации коллективных взаимоотношений, влияющих на характер, направленность и форму передачи опыта.

**Ключевые слова:** педагогические инновации, диссеминация педагогического опыта, кейс, портфолио, сетевое взаимодействие.

Состояние современного образования и тенденции развития общества требуют новых системно-организующих подходов к развитию образовательной среды. Модернизация российского образования одним из своих приоритетов выделяет информатизацию образования, главной задачей которой является создание единой информационно-образовательной среды и интеграция новых информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс [2; 3; 6; 8 и др.]. В этой связи повышается актуальность проблематики научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов на всех уровнях образования [1; 4; 7].

Диссеминация (от лат. *Disseminatio* – сеяние, распространение) – это

процесс, направленный на распространение идей, методов осуществления, конечных продуктов или результатов опыта деятельности среди целевой аудитории, в результате которого обеспечивается достижение системных положительных эффектов в образовательном учреждении и повышение качества образования.

Инновационный опыт педагогической деятельности необходимо сделать доступным потенциальным ресурсом развития образования. Для этого важно мотивировать педагогов к анализу и систематизации форм и методов своей деятельности, соотнесению собственных педагогических находок с потребностями практики.

Инновации в образовании подразумевают создание новых образцов пе-

дагогической деятельности, способствующих повышению качества обучения и воспитания школьников. Исходя из определения понятия «инновация», стоит уточнить, что распространению подлежит опыт, который вносит в образовательную среду целенаправленные изменения [5]. Диссеминация позволяет распространить теоретический и практический опыт деятельности педагогов, адаптируя, редуцируя и развивая элементы инновационной разработки, что приводит к доступности инновационного продукта и обеспечивает развитие системы образования. Как следствие возможно создание и разработка новых проектов на основе уже имеющихся работ.

Опыт инновационной педагогики последних десятилетий свидетельствует, что при переходе от экспериментального внедрения новых вариантов педагогической технологии к ее широкому применению специалисты-практики испытывают ряд трудностей и допускают ошибки в технологическом процессе, которые нельзя считать нормативными или неизбежными. Их тиражирование может дискредитировать саму идею инновации, что влечет за собой стагнацию как для развития личности педагога, так и приводит к торможению или регрессу педагогического процесса в образовательном учреждении.

Преодоление первоначальных трудностей может создавать у педагогов-практиков иллюзию освоенности технологии, что может повлечь отказ от строгого следования ее общим и частным принципам. Выдерживание технологического цикла позволяет достичь намеченного, приблизиться к

описанному идеальному объекту. Выход на более высокий уровень мастерства возможен при условии «реконструкции» всех осуществляемых действий, их рефлексии самим субъектом образования. В этом плане достаточно иллюстративной формой работы с педагогическим опытом выступает кейсовая технология [4].

Понятие «кейс» при описании передового опыта для его тиражирования включает: продукты, описывающие тиражируемый опыт «как он есть»; материалы для организации дискуссионного семинара, требующего отношения к новому опыту и формирования собственной позиции; модели, варианты практики. Кейсы требуют особой «упаковки»: комментариев, схем анализа, вопросов для организации дискуссии, ссылок на альтернативный опыт. Условиями развертывания такой деятельности являются: определение прозрачных правил игры, акцент на максимальное удовлетворение образовательной потребности пользователя, приоритет практики (апробированных образцов, алгоритмов, «шпаргалок»).

«Кейсовое» методическое обеспечение конструируется через:

– отбор материалов, провоцирующих соотносить исходное знание (личный опыт) с новым знанием, и средств, позволяющих самостоятельно освоить материал (индивидуально, в паре, в группе);

– организацию самостоятельной работы (планирование действий – осуществление – самоконтроль) и проектирование следующего шага.

Цель методической системы – формирование умения самостоятельно

осваивать новый опыт. Кейс обеспечивает:

- гибкость способов взаимодействия (формы работы предстают не столько алгоритмом, сколько «палитрой», создающей условия для самостоятельного действия);

- максимально возможный выбор как видов деятельности, так и содержания, характера предложенной деятельности;

- контекстуальность деятельности, стимулирующей развитие субъектности (самоанализ, рефлексия, закрепление успешного опыта);

- многовариантность деятельности – для каждого участника деятельности планируется индивидуальный сценарий-маршрут в инновационной модели. Обязательны – отслеживание «шагов» деятельности, осмысление проективных цепочек, рефлексия способа участия;

- гибкое планирование;

- приоритет практического опыта над теоретическими представлениями.

В системе послевузовского образования принято, что обобщению опыта подлежит «передовой педагогический опыт» (ППО) – такой опыт учителей, работников образования и образовательных учреждений в целом, при котором лучшие результаты достигаются благодаря усовершенствованию имеющихся ресурсов и оптимальной организации педагогического процесса.

Обобщение имеющегося опыта и выделение в нем элементов, тождественных новому опыту (инновационной модели) – важная часть педагогической деятельности при тиражировании нового опыта. В нее входят осо-

знанные и стандартизированные процессы самооценивания деятельности, выделения сущностных характеристик практики, конструирование и объективация способов педагогической активности [4; 5; 7].

В основе обобщения лежит действие сравнения. Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяют исполнителю в сжатом виде охватывать многообразие деятельности, сводить практику в классы педагогических (или административных) событий и оперировать классификациями. В обобщение органично входит анализ эмпирических данных с целью выделения существенных внутренних связей, определяющих этот объект как целостную систему. Так происходит реконструкция осуществляемой практики и ее осмысление (с теоретических, методических, иногда – методологических позиций).

Обобщение опыта и выделение в нем элементов, тождественных новому опыту (инновационной модели) – это есть деятельность по перенормированию практики. Каждое действие должно промышливаться как событие, имеющее потенциал усиления образовательного процесса в целом. Осмысление потенциала события любого уровня сложности (тематического периода, урока, этапа занятия, управленческой задачи), его схематизация моделируют идеальный объект результативной практики, что позволяет внести изменения в исходную норму (внутри события). Реконструкция «случившегося» вычленивает из практики результативный опыт, который служит плацдармом повышения уровня профессионального мастерства.

Безусловно, за подобным вариантом обобщения опыта стоит большее, чем фиксация «авторского взгляда» на тот или иной аспект педагогической практики. Педагог, осмысливая в рабочей программе программу авторскую, нарабатывая дидактический материал к федеральному учебно-методическому комплексу, по сути, создаёт «портрет мастера», автопортрет на фоне его педагогического творчества. Идея таких портретов, обобщающих методическую лабораторию педагога, раскрывается в методике портфолио.

Одной из ключевых компетенций Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения является компетенция по обновлению компетентностей. Потенциал развития профессионального мастерства не связан исключительно с освоением новых позиций. Начало пути – это умение зафиксировать то, что получается, то, что действительно определяет результативность действий. «Остановка мгновения», настоящая фотография – всегда художественный образ, всегда обобщение, сделанное ради «прочтения» уникального и единичного как некоторой нормы, случая как закономерности, исключения как правила. Поэтому всегда интересны «частные методики», генерализированная практика, раскрывающая особенности преподавания в конкретных условиях.

Важно отметить, что основной смысл обобщения опыта заключается не столько в формализации принципиально переносимого и воспроизводимого опыта, который может послужить основой для разработки своих

вариантов педагогической рецептуры, но в освоении и занятии важных для его профессионального роста позиций «диагноста», «методиста», «эксперта» и, одновременно, фасилитатора. Фасилитационное обобщение опыта определяется как «ситуация коллективных взаимоотношений», влияющих на характер, направленность и форму передачи опыта. Характер таких взаимоотношений отличается общностью интересов, что сопровождается постоянным обсуждением целей, методов и критериев оценки работы в рамках инновационной модели.

Одной из форм фасилитационных процедур является разработка структурно-функциональной модели, которая обеспечивает взаимодействие методиста и автора опыта, позволяет создать и зафиксировать технологическое своеобразие опыта. С опорой на подобную модель и должно осуществляться тиражирование инновационного педагогического опыта, позволяющее найти необходимый «угол зрения» в транслируемой практике, определять приемлемый способ репрезентации научно-педагогического содержания.

Таким образом, диссеминация позитивных образцов и результатов образовательной деятельности призвана способствовать:

- расширению банка инновационных продуктов и интенсивности их внедрения;
- экспансии партнерских связей в образовании;
- стимулированию и углублению инновационной деятельности;



- достижению высокого качества образования.

Рассмотрим возможные формы диссеминации инновационного управленческого и педагогического опыта:

- выпуск и издание тематической литературы;

- создание лабораторий и банка инновационного педагогического опыта, организация и проведение мастер-классов, «круглых столов», семинаров-практикумов, педагогических студий, аукциона «педагогических идей»;

- общедоступные презентации деятельности лучших педагогов и оформление их портфолио;

- оценка и поддержка участников процесса диссеминации, а также осуществление педагогического наставничества;

- создание персональных страниц на образовательных интернет-сайтах, размещение учебно-методических ресурсов в интернет-проектах, организация личных блогов и сайтов педагогов;

- организация интернет-педсоветов, форумов и т. п.;

- создание единой школьной сети распространения инновационного педагогического и управленческого опыта. Под сетью подразумевается особый тип взаимодействия образовательных учреждений, основанный на их равном положении в системе относительно друг друга и на многообразии неиерархических связей между учреждениями. Благодаря наличию подобных связей между учреждениями происходит обмен недостающими ресурсами. Каждая школа, включенная в сеть, получает доступ ко всем ее

объединенным ресурсам, что в значительной степени позволяет повысить образовательные возможности. Обмен опытом и конкуренция учреждений, включенных в сеть, способствуют повышению качества образования. Посредством сетевого взаимодействия функционирование каждого учреждения в отдельности и всей системы в целом становится более надежным, так как сетевые системы обладают множеством взаимозаменяемых равноценных вариантов. Сети способны быстро реагировать как на чрезвычайные ситуации внутри самой сети, так и на изменение внешних условий.

На современном этапе развития образования необходимо постоянно совершенствовать формы диссеминации инновационного опыта с учетом актуальных новейших разработок в сфере возможности организации и распространения информации, ориентированных на массовость.

Основными принципами построения муниципальной модели распространения инновационного опыта должны стать добровольность, доступность и открытость.

В настоящее время практика реализации диссеминации позволяет выделить ряд серьезных проблем:

- недостаточный уровень системности и динамичности работы по распространению инновационного опыта педагогов образовательных учреждений;

- недостаточный уровень осведомленности педагогических кадров вследствие редкого участия в проектах, направленных на представление и распространение опыта;

- низкий уровень мотивации потенциальных пользователей распространяемых продуктов;

- формальный характер подхода к системной организации процессов диссеминации инновационного опыта в ряде случаев;

- недостаточное совершенствование системы научно-методического сопровождения педагогов;

- недостаточное использование средств мультимедиа и ИКТ-технологий как для формирования банка инновационного опыта, так и для его продвижения;

- недостаточное информирование, экспансивное продвижение распространителями своих продуктов в другие образовательные учреждения на региональном уровне;

- отсутствие совместной дистанционной работы над проектами и идеями, основанной на представляемом опыте;

- отсутствие квалифицированной общественной экспертизы предлагаемого опыта (нововведений).

Успех в осуществлении диссеминации инновационных педагогических систем и обобщении педагогического опыта требует формирования профессионального экспертного сообщества, осуществляющего следующие функции:

- локализация опыта – описание опыта в формате, позволяющем снять информацию об инновационных идеях и способах изменения педагогической практики;

- мультипликация опыта – мероприятия и действия по проектированию и конструированию сети пилот-

ных и стажёрских площадок для адаптации опыта и его передачи в массовую практику;

- координация, в том числе сетевого взаимодействия;

- консультирование и обучение субъектов инновационного опыта – оказание им методической помощи в технологизации обобщения и представления опыта;

- оценка качества результатов диссеминационной деятельности.

Реализация всего вышеперечисленного по сути означает создание эффективной и саморегулирующейся экосистемы для осуществления диссеминации. Субъектам образования требуется выполнить ряд скоординированных действий, а именно:

- создать универсальные и эффективные механизмы диссеминации инновационного управленческого и педагогического опыта;

- разработать современные модели диссеминации, позволяющие сделать инновационный опыт достоянием педагогов;

- создать систему, предоставляющую возможность любому члену профессионального сообщества выносить на обсуждение свои разработки в унифицированном и доступном для дальнейшего освоения и локализации виде;

- организовать внедрение новых идей, образовательных технологий, образовательных моделей в массовую практику;

- обеспечить освоение руководящими и педагогическими работниками современных образовательных ресурсов;

- организовать мониторинг использования инновационных ресурсов и полученных системных положительных эффектов;

- обеспечить прозрачность в принятии управленческих решений в области диссеминации педагогического опыта и возможность профессионального сообщества влиять на принятие этих решений, то есть урегулировать взаимоотношения «административный персонал – профессиональное экспертное сообщество», что позволит исключить формализм в процессе инновационной деятельности в образовании;

- урегулировать правовые взаимоотношения в области охраны авторского права на продукты индивидуального интеллектуального труда, которыми и являются инновации.

Итак, рассмотрим шаги, обеспечивающие успешность диссеминации инновационного педагогического опыта. Координаторам проекта целесообразно определить круг субъектов диссеминации, в числе которых основными являются:

- авторы инновационного педагогического опыта;

- пользователи инновационного педагогического опыта;

- профессиональное экспертное сообщество, осуществляющее вышеописанные функции;

- административный персонал диссеминации (управленческие кадры и методисты всех уровней), способствующий упрощению процесса диссеминации и тесно взаимодействующий с экспертным сообществом.

Следующим шагом будет определение объектов диссеминации. Необходимо обозначить продукты, которые будут подлежать распространению, т. е. такие образовательные ресурсы, которые могут быть предложены потенциальным пользователям. А значит, потребуется определить формы и этапы распространения педагогического опыта на различных уровнях: региональном, муниципальном, образовательного учреждения.

Довольно новой, но не менее важной задачей становится защита педагогической рецептуры, включающая определение формы осуществления защиты авторских прав при распространении педагогического опыта.

В итоге, обобщая практику распространения педагогического опыта, можно наметить следующие основные этапы, из которых складывается процесс диссеминации:

- представление участниками профессионального сообщества собственных педагогических разработок;

- ознакомление членов профессионального сообщества с педагогическим опытом, разъяснение авторами преимуществ рекомендуемых методов и приемов по сравнению с традиционными, представление кейсов внедрения методики;

- активная оценка и обсуждение членами профессионального экспертного сообщества представленного опыта;

- практическое обучение учителей использованию рекомендуемых методов и приемов (опорные школы,

курсы, семинары, практикумы, мастер-классы и т. д.);

- свободный обмен инновациями, педагогическими находками в режиме сетевого общения членов профессионального сообщества.

Учреждение постдипломной образовательной подготовки, институты и академии развития образования долж-

ны активнее привлекать ученых – специалистов в этой области, внедряя в своих регионах самую идею нового, научного понимания задач обобщения и распространения передового педагогического опыта, так и осуществлять экспертную оценку «чистоты» внедряемых вариантов педагогических технологий.

### Литература

1. Гариен М. Мальчики и девочки учатся по-разному! Руководство для педагогов и родителей ; пер. с англ. / М. Гариен. М. : Астрель ; АСТ. 2004. 301 с.
2. Герасимова Р. Е., Захарова Н. И. Инновационные подходы на начальной степени образования // Начальная школа плюс До и После. 2009. № 9. С. 61 – 64.
3. Калинина Т. В. Готовность специалистов дошкольного образования к работе в новом информационно-технологическом пространстве // Управление ДОУ : науч.-практ. журн. 2007. № 8 (42). С. 34 – 36
4. Методические материалы по курсу «Метод кейс-стади» / сост. О. Н. Калачикова. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. 86 с.
5. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.
6. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушкина. Изд. 4-е, перераб. и доп. Ростов н/Д. : Изд. центр «МарТ» ; Феникс, 2010. 333 с.
7. Полякова В. А. Мироззренческий компонент информационной культуры педагога в обществе глобальной сетевой коммуникации // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых: Педагогические и психологические науки. 2014. № 18 (37). С. 97 – 104.
8. Турчин А. С. Нелегкие проблемы детей и их воспитателей // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения : практ. журн. для воспитателей ДОУ. 2008. № 4. С. 53 – 56.

G. I. Vlasova

**REPRESENTATIVE POSSIBILITIES OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES  
IN THE PROCESS OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT  
OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE DISSEMINATION**

The article describes the main problems and contradictions connected with the transition of the system of postgraduate education to a new form of work with the best educational experience, as a source of innovation. Special attention is paid to the analysis of pedagogical technologies, directed on improvement of interaction of all subjects of education. The bottom feature of dissemination of advanced pedagogical experience as a new level of innovation activity, requiring special organization of its scientific support is given. The features of generalization facilitation as modeling of the situation of collective relationships that affect the nature, direction and form of their communication experience are clarified.

*Key words: pedagogical innovation, dissemination of pedagogical experience, case, portfolio, networking.*

УДК 378

*Н. С. Чернышева*

**ДИНАМИКА СОЦИАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье содержится описание двенадцатилетнего исследования социально-творческого развития студенческой молодежи. В статье представлены показатели социально-творческого развития студентов-психологов и результаты их обследования до и после проведения формирующей учебной программы – спецкурса «Самосовершенствование личности».

*Ключевые слова: социализация, социальное творчество, социально-творческое развитие, социальная субъектность.*

В жизни современного человека все большее значение приобретают самостоятельность, активность и способность к творчеству. Поэтому подготовка студенческой молодежи к профессиональной деятельности должна включать развитие у нее стремления к профессиональной самореализации и

личностному самосовершенствованию. Наличие такого стремления является показателем социальной субъектности личности, ее осознанной социальной позиции и сформированной готовности к творческой деятельности.

В период вузовского обучения социальная субъектность личности фор-

мируется особенно интенсивно. Высшее образование выступает мощным фактором социального и творческого развития молодежи.

Взаимосвязь этих двух линий развития – социального и творческого – особенно очевидна на этапе транзитивных изменений, переживаемых российским обществом. Молодежь, включенная в процесс социальных преобразований, вынуждена, адаптируясь к ним, применять стратегии социального творчества [2]. Усиление творческой составляющей в социальном развитии молодежи сопровождается ростом ее критичности по отношению к традиционным общественным нормам. Это приводит к тому, что в процессах социализации современной студенческой молодежи начинает преобладать индивидуализация развития личности над ее типизацией [8].

*Социально-творческое* развитие молодежи проявляется в качественных изменениях системы ее социальных отношений, вызванных переосмыслением действительности и конструированием новых социальных представлений об окружающем мире. На этом возрастном этапе оно также проявляется в формировании социально-психологических свойств, способствующих совместной творческой деятельности.

Для интенсификации социально-творческого развития молодежи необходимы специальные технологии и учебные программы, способствующие становлению и укреплению социальной субъектности учащихся. С этой

целью для студентов-психологов Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых была разработана и преподавалась в течение двенадцати лет учебная дисциплина «Самосовершенствование личности» [7].

Ее реализация представляла собой формирующий эксперимент, направленный на оптимизацию социальных отношений студенческой молодежи с миром, обществом, другим человеком посредством активного участия студентов в осмыслении и анализе современной социальной действительности.

Для изучения динамики социально-творческого развития студенческой молодежи в начале курса «Самосовершенствование личности» и после его завершения проводилась диагностика наиболее значимых социальных отношений студентов, а также их когнитивно-личностных и поведенческих характеристик. Динамика показателей социально-творческого развития должна была отразить рост социальной субъектности испытуемых.

В качестве показателей социально-творческого развития личности использовались:

1) *отношение к миру*, которое проявляется в представлениях человека об окружающей действительности и обуславливает его социальную активность [5];

2) *отношение к своей этнокультурной группе*, включающее в себя более дифференцированные взаимосвязанные отношения (отношение к

своему и чужим этносам; к культуре и религии своего этноса; к настоящему и прошлому народа; к государству, объединяющему этнос), а также стратегии социального творчества в сложных ситуациях развития этноса [6];

3) *стратегии нравственных изменений*, применяемые человеком на протяжении жизненного пути [1];

4) *характеристики личности, раскрывающие ее ролевую манифестацию, успешность ее социализации и отношение к социальным нормам; измеряющие потенциал достижения цели и мотивационную направленность человека* [3];

5) *толерантность к неопределенности как когнитивно-личностная характеристика* человека, актуальная для его функционирования в нестабильной социальной среде [4].

В качестве испытуемых экспериментальной группы выступили студенты-психологи Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, изучавшие курс «Самосовершенствование личности» ( $N = 536$ ), а в качестве испытуемых контрольных групп – студенты филологического, исторического, художественно-графического факультетов, факультета начального обучения того же вуза.

Среди испытуемых экспериментальной группы после завершения курса «Самосовершенствование личности» были выделены семь подгрупп. Разделение на подгруппы осуществлялось на основе анализа составленных студентами программ самосо-

вершенствования и отражало уровень социально-творческого развития учащихся, достигнутый ими к концу изучения дисциплины: «Самопознание», «Преодоление недостатков», «Адаптация», «Самоутверждение», «Самореализация», «Творчество» и «Самосовершенствование» [7]. Затем на основе срезов, проведенных до и после изучения курса «Самосовершенствование личности», осуществлялся анализ динамики показателей по каждой из подгрупп отдельно. Он показал статистически значимые различия в экспериментальных группах и их отсутствие в контрольных.

Так, динамика показателя «отношение к миру» отслеживалась с помощью рисуночной методики «Картина мира» [5]. Было выявлено, что после изучения курса студенты-психологи стали позитивнее воспринимать динамичные изменения мира, лучше структурировать свои представления о нем, а их рисунки приобрели выраженную психологическую окраску. В работах испытуемых экспериментальных групп стали чаще встречаться изображения человека, детали, раскрывающие настроение авторов. Например, в группе «Самопознание», отнесенной к самой низкой ступеньке социально-творческого развития, до проведения формирующей программы преобладали рисунки земного шара в виде неровного овала и городские улицы с однообразными домами и пешеходами, напоминавшими детских «головоногов». Изображения оставляли впечатление неуверен-

ности, их линии были прерывисты, на рисунках часто встречалась штриховка, свидетельствующая о повышенном уровне тревожности авторов.

После прохождения курса «Самосовершенствование личности» у изображенных на рисунках людей появились лица; очертания их фигур стали более четкими, обогатились деталями.

На рисунках большинства экспериментальных групп появились элементы пейзажа, философские символы и аллегорические фигуры (см. таблицу). Среди них: земной шар как часть символа мудрости – черепахи; атланты, стоящие на лотосе (символе рож-

дения нового и чистого восприятия мира); летящий в космосе земной шар, изображенный в виде нотного знака, сопровождавшийся словами: «Вместе мы – инструмент Земного оркестра. Тот, кто сегодня понял это, чувствует силу каждой струны».

Различия до и после изучения курса «Самосовершенствование личности» по такому показателю социально-творческого развития молодежи, как «отношение к миру», во всех семи экспериментальных группах были подтверждены с помощью вычисления критерия  $\phi^*$  – углового преобразования Фишера (см. таблицу).

Параметры отношения к миру (подгруппа «Самореализация») до и после изучения формирующей программы ( $N = 156$ )

Показатели рисунка «Картина мира»	Результаты кол-во (доля, %)		Значение коэффициента
	до	после	
Структурный	65 (41,67)	120 (76,92)	$\phi^* = 6,49; p \leq 0,01$
Хаотичный	91 (58,33)	36 (23,08)	
Динамичный	115 (73,72)	140 (89,74)	$\phi^* = 3,74; p \leq 0,01$
Устойчивый	41 (26,28)	16 (10,26)	
Позитивный	118 (75,64)	145 (92,95)	$\phi^* = 4,36; p \leq 0,01$
Негативный	38 (24,36)	11 (7,05)	
Наличие на рисунке человека	110 (70,51)	139 (89,10)	$\phi^* = 4,20; p \leq 0,01$
Отсутствие на рисунке человека	46 (29,49)	17 (10,90)	

Таким образом, на рисунках «Картина мира» у студентов всех семи экспериментальных групп более ярко проявились духовный, нравственный и творческий подходы к восприятию мира, что свидетельствовало о достижении испытуемыми более высокого

уровня социально-творческого развития личности.

Динамика показателя «отношение молодежи к своему этносу» изучалась с помощью методики «Отношение студенческой молодежи к своему этносу» Н. С. Чернышевой [6]. Ре-



зультаты, полученные на ее основе, статистически значимо (при  $p \leq 0,01$ ) различались в подавляющем большинстве случаев (85,7 %) до и после формирующего эксперимента. Изменения наблюдались по таким субшкалам методики, как: «отношение к своему и другим этносам»; «отношение к культуре своего этноса»; «отношение к настоящему и будущему народа»; «отношение к государству», по субшкале «стратегии социального творчества».

Только в 14,3 % случаев у разных экспериментальных групп различия были установлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ , а по субшкалам «личное» и «отношение к религии своего народа» статистически значимые различия не были выявлены.

При первом тестировании (до прохождения курса «Самосовершенствование личности») встречались как резкие оценки своего этноса, так и суждения, свидетельствующие об этноцентризме испытуемых. Звучали пессимистичные прогнозы относительно настоящего и будущего собственного народа. А при повторном срезе ответы студентов-психологов стали позитивнее по отношению к своему этносу и толерантнее – по отношению к другим этносам. Так, например, при первой диагностике студенты писали: «Хочу, чтобы Россия встала с колен», «чтобы страна ориентировалась на свои ресурсы, а не на чужие». После изучения курса появились следующие высказывания: «Вижу себя гражданином пре-

красной страны, люди которой трудятся ей на благо», «Страна многогранная, состоит из многих культур».

Изменились оценки своего этноса: ему чаще стали приписываться позитивные качества. Например, при первом срезе в работах студентов-психологов звучали горькие нотки: «Современные русские совсем не русские», «Русские потерялись», – а после изучения дисциплины «Самосовершенствование личности» они писали: «Мой народ – рабочий, трудовой», «Народ со всем справляется, он создал яркую, красочную культуру». Уменьшилось количество ответов, где авторы признавались, что хотят жить в других, более благополучных местах («на берегу моря, где растут пальмы», в Италии, Швейцарии). При повторном обследовании встречались ответы: «Я хотел бы жить в деревне, в русской деревне», «Не важно, где ты живешь, важно, кем ты являешься», «Живу в стране без религиозных и национальных катастроф».

После изучения курса студенты экспериментальных групп, не сравнивая себя с другими странами, стали чаще писать о любви к своему народу и интересе к другим этносам: «Я люблю свой народ, но это не значит, что остальной мир закрыт для меня». Сдвиг в настроении молодежи сильнее всего отразили ответы на вопрос «Русские праздники...». Если до воздействия здесь встречались негативные завершения предложения («пьян-

ки и гулянки»), то после воздействия ответы стали позитивными: «Светлые праздники... Сочельник, Святки, Яблочный Спас, Благовещение, День Петра и Февроньи. Хочу отметить день Янки Купалы», «Праздники легкие и забавны, но имеют глубокую философию».

По субшкале «стратегии социального творчества» самые высокие результаты после изучения курса были у подгрупп «Самосовершенствование», «Самореализация», «Творчество» и «Самоутверждение», получивших по данной субшкале высокие баллы (8,5; 7,3; 7,2; 7 баллов соответственно). Это не удивительно, поскольку именно эти подгруппы отличались наибольшей активностью, и их результаты говорят о возросшей способности находить гибкий выход из трудной ситуации.

*Показатель «стратегии нравственных изменений»*, динамика которого изучалась с помощью методики «Отношение к другому» Ю. В. Александровой [1], отразил различия в результатах до и после изучения курса в семи экспериментальных группах на уровне значимости  $p \leq 0,01$  по всем субшкалам: стратегия ученичества (СУ), стратегия деятельности (СД), стратегия одиночества (СО). Только по субшкале «стратегия одиночества» (СО) у группы «Адаптация» различия были выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

При этом результаты по субшкалам СУ и СД в экспериментальных

группах выросли, а по субшкале СО – понизились, что говорит о позитивной динамике показателя «стратегия нравственных изменений».

Наиболее значительные изменения в сторону роста произошли по показателю СУ, где различия достигли максимального для данной выборки результата в группе «Творчество» (0,18 балла) и минимального – в группе «Самоутверждение» (0,13 балла). Согласно методике «Отношение к другому» Ю. В. Александровой, стратегия ученичества для студентов является наиболее продуктивной из трех представленных там стратегий, поскольку направлена на достижение гармонии внешнего и внутреннего миров. Эта стратегия ведет от эгоистической морали к общечеловеческой, к пониманию сложности мира, необходимости принимать и оказывать людям поддержку и далее к гуманизму и творчеству. Поэтому укрепление данной стратегии – позитивный результат проведенной формирующей программы.

Несколько меньший рост наблюдался у показателя стратегии деятельности, развитие которой предполагает преодоление эгоизма и косности для познания духовной власти и обретения способности любить. Здесь величина показателя выросла в диапазоне от 0,08 балла у группы «Самоутверждение» до 0,12 у групп «Творчество» и «Самосовершенствование» (рис. 1).

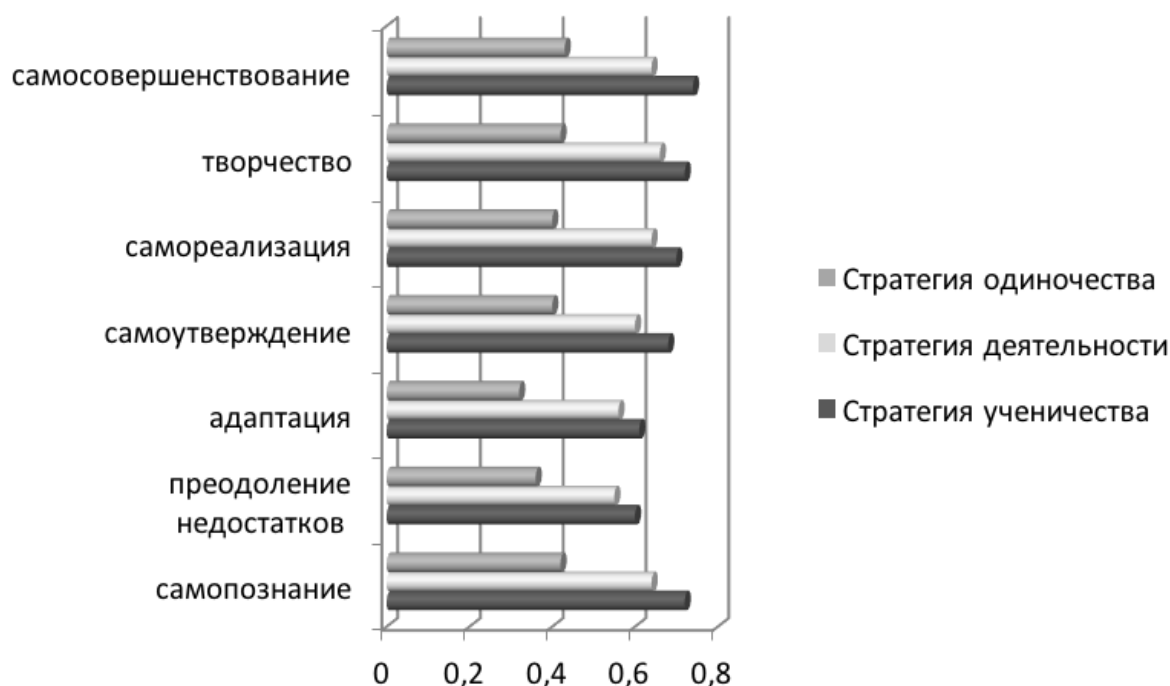


Рис. 1. Результаты экспериментальных групп по показателю «стратегия нравственных изменений» (после формирующей программы)

Снижение показателя стратегии одиночества наблюдалось по всем экспериментальным группам (в диапазоне от 0,07 балла у группы «Адаптация» до 0,11 балла у групп «Самопознание» и «Самореализация»). Согласно стратегии одиночества, человек, следующий ей, проходит сложный путь, преодолевая гордыню, унижение, тревоги, пока не достигнет душевного покоя и мира.

Показатель «характеристики личности, раскрывающие ролевую манифестацию личности, успешность ее социализации и отношение к социальным нормам, измеряющие потенциал достижения цели и мотивационную направленность человека» измерялся

с помощью методики «Калифорнийский психологический опросник» Х. Г. Гау (СРІ). Здесь экспериментальные группы в отличие от контрольных групп после проведения формирующей программы показали позитивный сдвиг по основным показателям. Это свидетельствует о возросшей самостоятельности и зрелости студентов-психологов, их лучшей ролевой манифестации в обществе, развитии у них качеств, обеспечивающих социальные достижения и успешность. Так, высокие показатели по шкале психологической направленности (Ру) говорят о спонтанности и восприимчивости человека, о его способности не подчиняться внешним

ограничениям; высокие показатели по шкале «гибкость» – об отсутствии ригидности поведения и мышления, о возросшей проницательности, а это важно для профессиональной деятельности психолога и творческого отношения к действительности. Рост показателя социальной ответственности (Re) после проведения формирующей части также является свидетельством социального развития испытуемых. Существенно, что шкалу ответственности Re в CPI используют в отечественной диагностике как одну из самых надежных шкал для измерения социального развития молодежи. То, что выросли показатели «терпимость» (To), «самопринятие» (Sa),

«ответственность» (Re), «достижения через конформность» (Ac), «достижения через независимость» (Ai), говорит об уменьшении у испытуемых таких личностно-деятельностных ограничений, как недостаточное чувство ответственности, неумение проявлять конформность в определенных обстоятельствах и, следовательно, принимать существующие нормы. Уменьшение данных ограничений должно позитивно сказаться на межличностных отношениях с окружающими и адаптации к меняющейся социальной среде.

Результаты, полученные по данной методике, приведены на примере подгруппы «Творчество» (рис. 2).

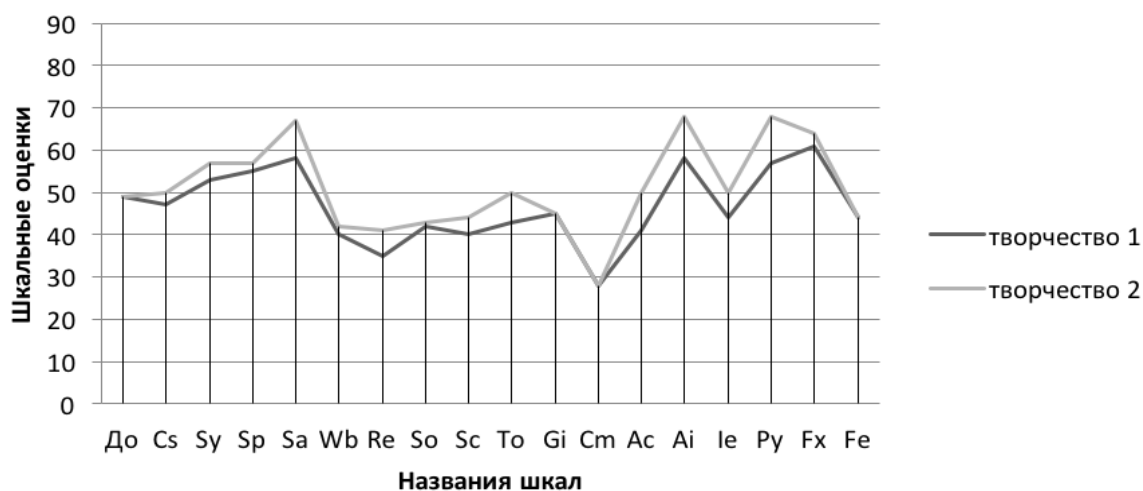


Рис. 2. Усредненный профиль подгруппы «Творчество» до и после формирующего эксперимента (методика «Калифорнийский психологический опросник»)

Итоговый рост результатов по общему показателю толерантности к неопределенности, который отслеживался с помощью методики «То-

лерантность к неопределенности» Д. МакЛейна, подтверждает повышение после проведения формирующей программы у всех семи экспе-

риментальных групп способности эффективно действовать в нестабильной среде (различия на уровне статистической значимости  $p \leq 0,01$ ). У контрольной группы подавляющая часть результатов при повторном срезе по t-критерию Стьюдента не подтвердила различий между результатами первого и итогового срезов).

Наиболее высокие баллы после изучения курса «Самосовершенствование личности» набрала подгруппа «Творчество», которая по трем субшкалам – «отношение к новизне», «отношение к неопределённым ситуациям» и по общему показателю толерантности к неопреде-

ленности – поднялась выше остальных подгрупп (рис. 3). Этот закономерный результат говорит о том, что творческие студенты отличаются инициативностью, легче относятся к неоднозначным обстоятельствам и меньше стремятся к соблюдению формальных условий и требований. По субшкале «предпочтение неопределённости» вперед вышли подгруппы «Самосовершенствование» и «Самореализация», несколько опережая подгруппу «Творчество». Зато их разрыв с остальными подгруппами оказался значительным, например, с подгруппой «Самопознание» он составил 12,4 балла.

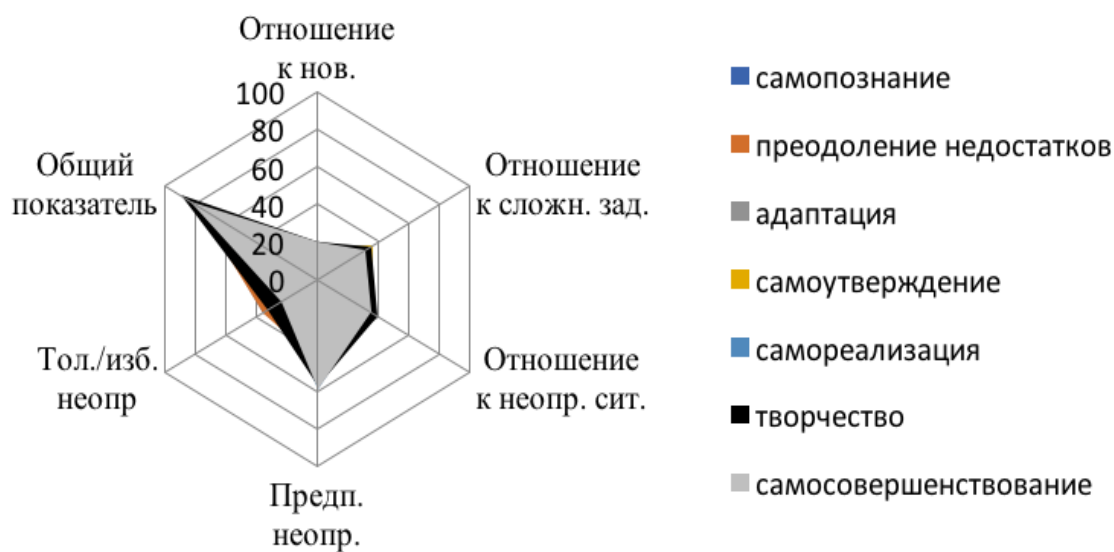


Рис. 3. Результаты экспериментальных подгрупп после формирующей программы («Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна)

Этот факт говорит о том, что испытуемые подгрупп «Самосовершенствование», «Творчество», «Самореализация» ощущают свою субъек-

тность значительно сильнее, чем испытуемые подгрупп «Самоутверждение», «Адаптация», «Преодоление недостатков», «Самопознание». Они пози-

тивнее воспринимают действительность и способны самостоятельно контролировать ее.

Таким образом, в ходе применения учебной программы «Самосовершенствование личности», направленной на социально-творческое развитие студенческой молодежи, была достигнута цель – повышение уровня социально-творческого развития студентов. После прохождения формирующей учебной программы «Самосовершенствование личности» в экспериментальных подгруппах студентов-психологов отмечены:

- устойчивость по отношению к неопределенным и сложным ситуациям, готовность действовать в нестабильной и динамичной социальной среде;

- рост позитивного отношения к социальной действительности, способность структурировать свои представления о ней;

- повышение психологической направленности личности;

- оптимистическое восприятие настоящего и будущего своего народа, его культуры и исторического прошлого, применение стратегий социального творчества в трудных ситуациях народной жизни;

- выбор продуктивной стратегии нравственных изменений, ориентированной на полноценную самореализацию и гармоничное совершенствование;

- улучшение ролевой манифестации личности и отношения к социальным нормам, повышение готовности к самостоятельным социальным достижениям через независимость.

Таким образом, преподавание специальной учебной дисциплины «Самосовершенствование личности», насыщенной современной социальной проблематикой, создает возможности для особого воздействия на процесс личностного развития студента. Во-первых, потому, что это воздействие имеет целенаправленный характер и осуществляется с учетом индивидуальных особенностей учащихся; во-вторых, поскольку на занятиях шла работа не столько с опорой на чужой, сколько на собственный опыт.

Подводя итог, следует сказать, что различия, выявленные после прохождения формирующей программы, свидетельствуют о положительном результате и изменившемся в лучшую сторону отношении студентов-психологов к обучению и познанию, о их большей вере в других и возросшей способности мужественно противостоять трудностям.

### Литература

1. Александрова Ю. В. Методики диагностики отношений взрослого человека: роли, позиции, нравственная сущность. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. 96 с.

2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М. : Аспект Пресс, 2001. 301 с.
3. Гау Х. Г. Руководство к калифорнийскому психологическому опроснику. Челябинск – Санкт-Петербург : Психологический центр ПСИХрон, 1995. 48 с.
4. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии Шкалы общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65 – 86.
5. Романова Е. С., Потёмкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М. : Дидакт, 1991. 164 с.
6. Чернышева Н. С. Методика для изучения отношения молодежи к своему этносу // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 80 – 93.
7. Чернышева Н. С. Моделирование самосовершенствования студентами психологического факультета // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. 2016. Т. 22. № 1. С. 150 – 154.
8. Фельдштейн Д. И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. 336 с. С. 71 – 92.

**N. S. Chernysheva**

### **DYNAMICS OF THE SOCIAL AND CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENT YOUTH**

The article contains the results of twelve-year study of the student social and creative development. The article presents the indicators of the students-psychologists social and creative development and their examination results before and after completing the curriculum – the elective course "Self-improvement of the individual".

*Key words:* socialization, social work, social and creative development, social subjectivity.

---

---

# СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371. 911

*А. Е. Пальтов*

## РЕАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию возможностей системы инклюзивного образования. Рассматриваются факторы, определяющие эффективность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе. Проводится сравнение дифференцированного образования и инклюзивного образования в массовой школе.

*Ключевые слова:* инклюзивное обучение, интеграционные процессы, дети в норме, дети с ограниченными возможностями здоровья, показатели дифференцированного и инклюзивного образования.

Начало развитию интеграционных процессов положили рекомендации комиссии «Зеленая экспертиза» о возможности обучения детей с ограниченными жизнедеятельности вместе с детьми в норме (1961 г.). Скандинавские страны первыми вступили на путь организации совместного обучения детей в норме и детей с проблемами в развитии.

Инклюзивное обучение – это образовательный феномен, получивший поддержку в результате проведенных в 60 – 70-х гг. XX в. в США исследований, которые показали, что наибольшее воздействие на результаты американского школьного обучения оказывают социальные и семейные обстоятельства. Эти исследования послужили началом дискуссии в американском обществе о необходимости инклюзив-

ного образования детей из разных социальных слоев и групп, в том числе детей-инвалидов. В этот период начинается распространение интегративного подхода к школьному образованию детей с ограниченными возможностями в США [2]. Важность интеграции доказывали политики, администраторы, родители, основываясь на необходимости создания равных прав всех в образовании, возможности обучения в любой школе, в том числе рядом с домом, преодолении сегрегации. В 1975 г. в США был принят Закон о всеобщем образовании детей-инвалидов № 94-142. Согласно этому закону дети с особыми образовательными потребностями получили важные гарантии и прежде всего возможность совместного обучения в классе вместе с нормально развивающимися сверстниками [2].



В нашей стране начало интеграционных процессов было положено в 60-х гг. прошлого столетия в связи с организацией специальных классов для детей с умеренной умственной отсталостью во вспомогательных школах и экспериментальной работой по обучению детей с нарушениями слуха в общеобразовательных организациях. Значительным шагом на пути интеграции стало открытие при общеобразовательных школах в 1992 г. классов компенсирующего (коррекционно-развивающего) обучения.

В реализацию социального проекта «инклюзивное образование» российское образование включилось в 90-х гг. Собственных положительных результатов инклюзивного обучения в советском и российском образовании не было, поскольку отсутствовали социальные предпосылки для его возникновения и распространения. Была предпринята попытка внедрения инклюзивного обучения административным путем в условиях низкой информационной и материальной обеспеченности, отсутствия правовых норм, при отсутствии психолого-педагогического обоснования интеграции.

Система массового образования, сложившаяся в советский период, основанная на необязательности дошкольного образования, нормативном оценивании учащихся в школе, жесткой классно-урочной системе, образовательном цензе, ориентации на умственное и физическое совершенство учащихся, была не подготовлена к включению интеграционных процессов. Некомпетентность учителей мас-

совой школы, не получивших знания, умения для работы с детьми с особыми образовательными потребностями при подготовке в вузе, нежелание менять сложившиеся формы и методы работы и осваивать методы работы с детьми, имеющими нарушения развития, сформировали в образовательной среде скрытое неприятие и отторжение инклюзии.

Непониманию сути инклюзивного обучения способствовала также и некомпетентность родителей детей с особыми образовательными потребностями. Сложившаяся в нашей стране закрытость системы специального образования, отсутствие ранней диагностики и ранней комплексной помощи закрепили пассивность родителей и нежелание изменить свою роль в обучении своих детей. Новые законодательно установленные возможности выбора родителями места обучения ребенка с ОВЗ, отсутствие реальных представлений о потенциальных возможностях и жизненном пути своего ребенка привели к появлению у родителей неверного представления о своей роли в движении к инклюзивному образованию.

Искаженные представления о возможностях инклюзивного обучения внесли и органы управления образованием. Распространялось представление о том, что инклюзивное обучение – это перспективная и безальтернативная форма организации обучения детей с особыми образовательными потребностями, к ней необходимо переходить быстро и повсеместно, в плановом порядке, закрывая специ-

альные образовательные учреждения и переводя детей с ОВЗ в массовую систему образования. Вопреки мировой практике затратного внедрения инклюзивного образования пропандировалась идея дешевизны инклюзивного обучения в сравнении с расходами на специальное образование. Развитые страны вкладывают в продвижение инклюзивного образования огромные средства. В США, ежегодно в течение последних десятилетий на образование лиц с особыми образовательными потребностями из разных источников финансирования поступает около 200 млн долларов. Отечественная система образования попыталась построить «быстрый и экономичный» вариант социального проекта «инклюзивное образование». Дискредитации идеи инклюзивного образования способствовал перевод отдельных специальных образовательных учреждений в сферу компетенции органов управления социальной защиты населения. Принятый 29 декабря 2012 г. Федеральный закон № 273-ФЗ ввел в российское образовательное пространство новое понятие «инклюзивное образование». В Законе (ст. 2, п. 27) инклюзивное образование определяется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает право обучаться в обычной общеобразовательной школе. Инклюзивное обучение преследует цель создать больше возможностей

для социальной адаптации таких детей и способствовать формированию гуманистического социального климата.

В настоящее время в России насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих особые образовательные потребности. По данным Министерства образования, в 2000 г. на территории Российской Федерации находилось 1967 специальных (коррекционных) учебных заведений. По состоянию на октябрь 2014 г. было закрыто 150 коррекционных школ.

Выступая на форуме Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» в октябре 2014 г., Владимир Владимирович Путин отметил, что «закрытие коррекционных школ, если это происходит, должно быть сопоставлено с возможностями инклюзивного образования. А этого, к сожалению, нет, и на это я прошу Министерство образования и наших коллег, руководителей регионов Российской Федерации обратить самое пристальное внимание» [1]. По оценке Олега Николаевича Смолина, заместителя председателя комитета Госдумы по образованию, к апрелю 2015 г. в России было закрыто 280 коррекционных школ, а Москве вместо 75 осталось 15.

Многолетняя инклюзивная практика в целом ряде развитых стран привела к необходимости постоянного внесения изменений как в теоретические построения данного социального проекта, так и в технологии его реализации. Однако даже при условии вложения значительных средств в разви-

тие инклюзивных процессов, соблюдения законодательства и социальной толерантности ребенку с ограниченными возможностями не гарантируется качественное образование и социальная адаптация. Опыт внедрения инклюзивного образования в западных странах и США показывает необходимость присутствия в школе специалиста-дефектолога, который может заниматься с детьми тех категорий, которые будут интегрированы в обычную школу. В такой школе организуется ресурсный центр, укомплектованный необходимыми специалистами и оснащенный специальными техническими средствами в соответствии с типами нарушенного развития у обучающихся детей.

В настоящее время общепризнано – интеграция в дошкольном возрасте дает наибольший эффект. Дети дошкольного возраста лояльны к физическим и психическим недостаткам и не имеют предубеждений в отношении сверстников с ограниченными возможностями. Американские специалисты в области инклюзивного образования считают, что, начиная интеграцию в общую образовательную среду в дошкольном возрасте, воспитывается поколение с подлинно гуманным отношением к людям, имеющим физические и психические недостатки.

Отечественные специалисты отмечают наибольший эффект коррекции недостатков развития, если она начинается в младшем дошкольном возрасте, причем эффективными оказываются программы, в которых используются арт-педагогические мето-

дики, повышающие активность, мотивирующие детей на достижения и обеспечивающие развитие познавательных интересов. Применение таких методик в экспериментальных детских садах для детей с задержкой психического развития показало очень высокие результаты.

Отечественный ученый в области специальной педагогики В. И. Лубовский, оценивая роль и задачи интегрированного обучения, определил первостепенное значение интегрированного обучения как средства для вхождения ребенка в будущую жизнь и не считает главной задачей помещение ребенка с ранних лет в среду нормально развивающихся детей. Он полагает, что важнее интеграция в общество после окончания школы, во «взрослой» жизни. По его словам, целью всей педагогической работы по коррекции недостатков развития является подготовка ребенка к возможно большей самостоятельности в жизни. Не главное, в каких условиях получит он такую подготовку – в специальной школе-интернате, специальном классе при массовой школе, классе интегрированного обучения [3, с. 28].

В. И. Лубовский вывел общие закономерности нарушенного психического развития детей с особыми образовательными потребностями, которые следует учитывать при организации инклюзивного обучения.

1. Замедленные прием и переработка информации. Это относится ко всем функциям, а не только к первичному дефекту. Ограничен и объем сохраняемой информации.

2. Отставание в речевом развитии, которое затрудняет понимание сообщений учителя, учебных текстов и активное использование речи.

3. Значительно более низкая по сравнению с нормально развивающимися сверстниками работоспособность.

Инклюзивная среда массовой школы, учитывая закономерности нарушенного психического развития детей с особыми образовательными потребностями, должна обеспечить:

- подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий;
- формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению;
- замедленный темп преподнесения новых знаний;
- меньший объем «порций» преподносимых знаний;
- использование наиболее эффективных методов обучения;
- организацию занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей;
- максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции;
- контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального учебного материала;
- ситуацию обучения построить с учетом сенсорных возможностей ребенка.

Можно объективно оценить эффективность дифференцированного образования и возможности инклюзивного образования в массовой школе. Для сравнительной оценки этих видов образования нами предложены показатели, общие для дифференцированного и инклюзивного образования в современной массовой школе. Показатели имеют свои значения при дифференцированном обучении в специальном образовательном учреждении и инклюзивном обучении в массовой школе. Показатели дифференцированного и инклюзивного образования:

- 1) продолжительность обучения;
- 2) наполняемость класса;
- 3) педагогический состав;
- 4) время взаимодействия учеников с учителями и воспитателями;
- 5) время взаимодействия детей с родителями;
- 6) коэффициент индивидуального взаимодействия;
- 7) вид образовательной среды;
- 8) тип отношений в образовательной среде.

Для сравнения значений показателей специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для слабовидящих детей и массовой школы, осуществляющей инклюзивное обучение, показатели сведены в таблице.

## СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

### Значения показателей дифференцированного и инклюзивного образования

№ п/п	Показатели дифференцированного и инклюзивного образования	Дифференцированное обучение (школа для слабовидящих)	Инклюзивное обучение (массовая школа)
1	Продолжительность обучения	12 лет	11 лет
2	Наполняемость класса	12 слабовидящих учеников	25 учеников в норме +5 слабовидящих
3	Педагогический состав	Тифлопедагоги, учителя, логопед, воспитатели	учителя массовой школы
4	Время взаимодействия учеников с учителями и воспитателями	12 часов в день	5 часов в день
5	Время взаимодействия детей с родителями	Нет	вторая половина дня и вечернее время
6	Коэффициент индивидуального взаимодействия	$K = 12 \text{ часов} : 12 \text{ учеников}; K = 1$	$K = 5 \text{ часов} : 30 \text{ учеников}; K = 0,16$
7	Вид образовательной среды	Коррекционная, оснащенная специальными техническими средствами	Общеобразовательная
8	Тип отношений в образовательной среде	гуманный, педоцентрический, толерантный	Соревновательный, ориентированный на успешность и личные достижения ученика

В таблице показано, что по всем показателям дифференцированное обучение имеет большую эффективность и явные преимущества в получении образования слабовидящими детьми, кроме показателя «Время взаимодействия детей с родителями». Этот показатель в отношении детей с нарушением указывает на отрыв детей от семьи и отсутствие воспитательного воздействия со стороны родителей. Это самый большой и серьезный недостаток обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях школы-интерната.

Эффективность инклюзивного образования в массовой школе, осуществляющей инклюзивное обучение, представлена показателем коэффициента индивидуального взаимодействия инклюзивного обучения  $K = 0,16$ , который в 6,25 раза меньше показателя

коэффициента индивидуального взаимодействия дифференцированного обучения  $K = 1$ . Такая объективная оценка показывает значительное снижение времени взаимодействия слабовидящих детей с учителями и отсутствие педагогического и коррекционного воздействия со стороны специальных педагогов в условиях инклюзивного образования детей.

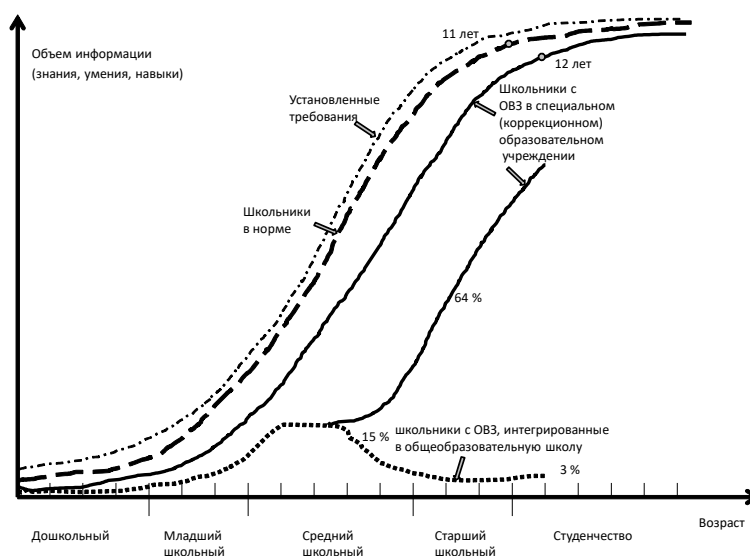
Положение может быть улучшено при наличии в школе специалиста-дефектолога, который призван заниматься с детьми, имеющими нарушения зрения. В этом случае слабовидящие ученики переходят в сферу общения с тифлопедагогом в классе или в лучшем случае в ресурсном центре при школе. Значение показателя «Время взаимодействия учеников с учителями и воспитателями» в этом

случае увеличится, поскольку при пяти слабовидящих учениках «Коэффициент индивидуального взаимодействия», станет равным единице ( $K = 5 \text{ часов} : 5 \text{ учеников}$ ). Однако специалист-дефектолог в условиях обычной школы имеет возможность заниматься с ребенком, имеющим недостатки развития, только ограниченное время, в данном случае это один день в неделю. Основную часть учебного времени дети с нарушением зрения находятся в сфере общения с учителями в условиях класса.

Результаты коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в

условиях инклюзивного образования г. Москвы получены исследовательским коллективом Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ. В ходе исследования И. М. Яковлевой и О. В. Титовой выявлено, что 82 % детей обучаются в начальной школе, 15 % – в среднем звене и лишь 3 % – в старших классах [4].

Нами построены кривые обучения школьников в норме, школьников с ОВЗ в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, с ОВЗ интегрированных в общеобразовательную школу (см. рисунок).



Кривые обучения школьников в норме и школьников с ОВЗ

Школьники в норме в ходе одиннадцати лет обучения осваивают объем знаний, умений, навыков, установленный государственным стандартом.

Школьники с ОВЗ в специальном (коррекционном) образовательном учреждении осваивают тот же объем знаний за несколько больший период (для слепых и слабовидящих 12 лет). При обучении в высшем учебном за-

ведении темпы обучения студентов с ОВЗ и студентов в норме выравниваются.

Школьники с ОВЗ, интегрированные в общеобразовательную школу в младшем школьном возрасте, значительно отстают в своем развитии от своих сверстников, обучающихся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. В среднем

школьном возрасте трудности обучения возрастают, и увеличения объема получаемой учебной информации не происходит. Дальнейшее нахождение детей с проблемами в развитии в массовой школе не приносит желаемых результатов и, по данным исследований И. М. Яковлевой и О. В. Титовой, число детей среднего школьного возраста, остающихся в условиях инклюзии, уменьшается до 15 %, а число детей старшего школьного возраста уменьшается до 8 %. Уменьшение числа детей в инклюзивном образовании связано с тем, что не все дети с ОВЗ готовы к продолжению образования в массовой школе в средних и старших классах, так как увеличивается поток

информации, которую они должны усвоить, возрастают требования к умениям и навыкам, поэтому 64 % школьников, обучавшихся в условиях инклюзии, как свидетельствуют результаты исследования вышеуказанных авторов, переходит в специальные (коррекционные) учреждения [4].

В настоящее время общеобразовательные учреждения не подготовлены для инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо создание специальных образовательных условий, повышение компетентности педагогов в вопросах обучения детей с нарушениями развития, разработка индивидуальных учебных планов.

### Литература

1. Электронный ресурс. URL: <http://onf.ru/2014/10/15/na-fo> (дата обращения: 12.05.2017).
2. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5. С. 100 – 106.
3. Лубовский В. И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития и их значение для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы / под ред. Н. М. Назаровой, Т. Г. Богдановой. М. : МГПУ, 2013. С. 21 – 28.
4. Яковлева И. М., Титова О. В. Состояние коррекционно-педагогической помощи ребенку с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования : сб. науч. ст. по материалам VII Междунар. теоретико-методол. семинара (2 – 3 марта 2015 года). М. : МПГУ, 2015. С. 128 – 134.

**A. Y. Paltov**

### THE REAL POSSIBILITIES OF INCLUSIVE EDUCATION

The article deals with the investigation of the possibilities of an inclusive education system. It examines the factors determining the efficiency of teaching children with disabilities in mass schools. A comparison of differential education and inclusive education in the mass school is done.

**Key words:** *inclusive education, integration processes, the children in the norm, children with disabilities, indicators of differentiated and inclusive education*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

*В. А. Зобков*

## СЕМЬЯ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье семья рассматривается как социальное образование, как малый социально значимый воспитательный коллектив, как акмеологическое условие и средство воспитания личности ребенка, учащегося. Показано, что семейное воспитание – это сложный процесс по формированию у детей позитивного отношения к себе, к деятельности, к другим людям, результатом чего выступают смыслы и мотивы жизнедеятельности, характеризующие социализацию личности развивающегося человека.

*Ключевые слова:* семья, семейное воспитание, малый коллектив, отношение, деятельность, индивид, личность, субъект.

Исходя из утвердившегося в отечественной психологии представления о единстве сознания и деятельности, воспитание подрастающего поколения в условиях семьи, школьно-вузовского обучения, в условиях внешкольных организаций рассматривается как условие и средство формирования личности.

Семья – это акмеологическое условие и средство воспитания личности ребенка дошкольного, младшего школьного возраста, учащейся молодежи. Акмеологическая и общественно значимая воспитательная цель семьи состоит в приобщении детей и учащейся молодежи к целям общества, в формировании активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, к людям. К сожалению, можно констати-

ровать, что названные важнейшие задачи социального развития и воспитания детей, учащейся молодежи недостаточно представлены в семейном воспитании, слабо отражены в сознании подрастающего поколения.

Важнейшей задачей семейного воспитания является формирование и развитие ребенка как субъекта познания, деятельности и общения, обладающего теми полезными качествами/чертами, которые необходимы ему для эффективной жизнедеятельности в обществе. Семья как малый коллектив по воспитанию подрастающего поколения способствует формированию коллективизма, социальной активности, ответственности и организованности. Эти акмеологические качества опосредуют включение развивающейся личности в систему общественных отношений.



Здоровая в социально-экономическом плане семья, её атмосфера, стереотип и уклад её жизни определяют становление гармоничных отношений к себе, к деятельности, к другим людям, гармоничный путь развития личности. Важность семьи как акмеологического условия по воспитанию обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. Доброжелательные семейные взаимоотношения позволяют целенаправленно формировать личность, способствуют присвоению системы отношений общества, норм и ценностей общественной жизни, превращению их в мотивы индивидуальной деятельности, приводят к осознанию общественных целей и задач.

В современных социальных условиях много говорят и пишут об усиливающихся внесемейных воздействиях на детей, что, конечно же, оказывает определённое влияние на процесс формирования у ребёнка отношения к себе, к деятельности, к другим людям. Однако как бы ни были сильны внесемейные факторы воздействия на ребёнка, семья всегда будет иметь неоспоримое преимущество в воспитании ребёнка, особенно в дошкольный и младший школьный период его развития. Семья и только семья – важнейшее условие и инструмент полноценного физического и духовного развития ребёнка, которое в дальнейшем переходит в процесс собственного развития. В здоровой в психолого-педагогическом плане семейной структуре устанавливается подвижное равновесие, не нарушающее семейную целостность, и проявляется это равно-

весие в формировании семейного «Мы», в способности членов семьи самостоятельно решать противоречия и конфликты. В дисгармоничных семьях равновесие и содержание семейного «Мы» нарушено различного рода конфликтами, непониманием друг друга, отсутствием внутрисемейного общения и другими причинами.

В современных социальных условиях отмечается рост нервно-психических заболеваний детей, учащейся молодёжи, что связано с нестабильностью социально-экономической ситуации в стране, с трудовой загруженностью родителей, с нервно-психическими перенапряжениями детей, ведущими, как правило, к возникновению детских неврозов.

В формировании невроза В. Н. Мясищев прежде всего подчёркивал его коммуникативную природу [6]. Рассматривая личность как систему отношения, общения и обращения, он создал патогенетическую концепцию неврозов, которая вытекает из признания категории «психогенного». В. Н. Мясищев отмечал, что неврозы выступают, прежде всего, как выраженное противоречие между тенденциями и возможностями личности – внешними и внутренними, требованиями человека к себе и жизни к нему, учёный подчёркивал, что «неврозом заболевает не орган, а весь человек или личность», и делал вывод: «невроз представляет собой болезнь личности ещё и потому, что нигде, как в неврозе, с такой полнотой и выпуклостью не раскрывается перед исследователем личность человека, нигде так убедительно не выступает болезнетворная и благотворная роль человеческих от-

ношений, нигде так ясно не выступает уродующая и целительная сила воздействия, не сказывается с такой отчётливостью роль созданных людьми обстоятельств. Поэтому область борьбы с неврозами – это область пограничная между педагогикой и медициной» [6, с. 205], где центральное место, на наш взгляд, занимает психология. И эта область борьбы с неврозами напрямую связана с проблемами внутрисемейного воспитания детей, с внутрисемейной психологией.

Отметим тот факт, что в отдельных случаях никакой другой социальной институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья. Семейные противоречия, конфликты, недостаточное удовлетворение базовых потребностей ребёнка закладывают основы дисгармоничности отношений к себе, к деятельности, к другим людям [3; 4; 5; 8]. Возникает вопрос: «Как это отразится в дальнейшем на жизненном пути развивающегося человека?» Ответ, вероятно, следует такой: это будет зависеть от его социального окружения и, конечно, от самого человека. Опыт свидетельствует о том, что большинство психологических трудностей взрослого человека уходит своими корнями в его раннее детство и так или иначе связано с проблемами семьи, в которой он вырос. Не зря детство сравнивают с «колыбелью неврозов».

Семейное воспитание – это сложный процесс по формированию у подрастающего поколения позитивного отношения к себе, к деятельности, к другим людям, результатом чего выступают смыслы и мотивы жизнедеятельности,

характеризующие социализацию личности развивающегося человека.

Задача современного воспитания, в том числе семейного – создать психологические условия для одновременного становления самостоятельности и ответственности ребенка за себя, за результаты своего дела, деятельности, за результаты коллективного взаимодействия. Освоение опыта эффективной самостоятельности и коллективной деятельности должно опираться на такую личностную особенность развивающегося человека в условиях семейного воспитания, как открытость к получению нравственного опыта в общении, на воспитание чести и совести, справедливости и личностного достоинства, что непосредственно связано с формированием нравственной самооценки ребенка, отношения к себе как безусловной ценности. Поддержание на адекватно должном уровне отношения к себе как ценности является важным внутренним условием для формирования общественно значимого отношения к выполняемой деятельности, а также доброжелательного отношения к другим людям.

Мы считаем, что воспитание ребёнка в семье от рождения до семи лет закладывает основы отношения к себе как индивиду, формирует индивидуальное содержание развивающегося человека. Этот возрастной этап развития ребёнка следует считать сензитивным периодом по формированию отношения к себе.

Содержательные характеристики отношения к себе, посеянные через посредство семейного воспитания в дошкольный период развития ре-

бёнка, способствуют зарождению и последующему развитию смысло-содержательных характеристик человека, которые будут в дальнейшем оказывать влияние на форму и содержание отношений развивающегося человека к деятельности, к другим людям, к социальной действительности как Я-отношение к отношению.

Раннее и дошкольное детство – это возрастной период, во-первых, активного психического и поведенческого накопления ребёнком отношения к себе, и, во-вторых, отношения к делу, к другим людям.

Ребёнок, включаясь во взаимодействия и взаимоотношения с окружающей действительностью, формирует те объективно-психологические черты личности (аккуратность, любознательность, трудолюбие и др.), которые позволяют ему удовлетворять растущие потребности, быть в центре внимания, чувствовать себя «хозяйном» конкретной ситуации. Объективно-психологические проявления отношения ребёнка к себе, являясь индивидуальными характеристиками ребёнка, выступают первоосновой в формировании отношения его к жизнедеятельности.

Индивидуальные характеристики ребёнка постепенно и постоянно наполняются личностно-деятельностными отношениями, которые задаёт конкретная социальная среда. Внешние воздействия, преломляясь через психодинамические и нейродинамические особенности ребёнка, формируют Я-отношение, или, иначе, «внутренние условия» (по С. Л. Рубинштейну), которые впоследствии начинают управлять взаимодействиями и взаимоот-

ношениями развивающегося человека в социальной среде. Нарушения в детском возрастном периоде активного формирования отношения к себе как к индивиду, опираясь на нейродинамические особенности ребёнка, могут приводить к неустойчиво-агрессивным, или аутичным, формам поведения в семье, а в последующем – в детском образовательном учреждении, в школе.

Воспитание детей от семи до 21 – 22 лет в семье и образовательных учреждениях направлено на активное формирование качеств/черт, свойств личности, обеспечивающих учащемуся отношение к деятельности.

Период обучения учащегося в школе занимает, как правило, от 6 – 7 до 16 – 17 лет. Это период яркого личностного развития, становления его мотивации и самооценки, качеств/черт, обуславливающих продуктивность его учебной деятельности.

Окончание периода ранней юности определяет нижнюю границу студенческого возраста, длительность которого определяется временем и характером обучения.

Рассматривая проблему психологических особенностей обучения студентов в вузе, необходимо отметить, что вузовское обучение отличается от школьного как с содержательной и организационной сторон, так и в отношении способов контроля и усвоения учебного материала.

Б. Г. Ананьев, рассматривая понятие «студенческий возраст», отмечает, что он характеризуется как момент «старта» в деятельности, в освоении социальных функций и ролей, преобразованием мотивации, ценностных ориентаций, интенсивным формиро-

ванием в связи с профессионализацией специальных способностей. По мнению автора, «студенческий возраст» – это «период становления интеллекта и характера» [1].

Результаты наших исследований [3; 4] показали, что период активного личностного развития, как правило, захватывает два десятилетия, от 6 – 7 лет до 20 – 21 года. На фоне возрастающих сведений о себе, знаний, включая профессиональные, рефлексивных свойств происходит оценка и переоценка себя, своих возможностей, выбранной профессии и т. д., формируется Я-отношение как внутреннее содержание личности, определяющее отношение к выполняемой деятельности, к другим людям, а также отношение к себе как сложившейся личности. Таким образом, отношение к себе на данном возрастном этапе, сохраняя индивидуальные формы отношения, определяется содержательными личностными характеристиками, к которым относятся сложившаяся доминирующая мотивация и самооценка, а также соответствующие им качества/черты личности эмоциональной, волевой, интеллектуальной, коммуникативной направленности.

Например, если в структуре личности будет доминировать личностно-престижная мотивация на непреходящий успех в жизнедеятельности и соответствующая ей неадекватно завышенная самооценка, то это может приводить к психологическим коллизиям в системах человек-человек, человек-деятельность, человек-социальная действительность. Результаты деятельности в данном случае будут, как правило, нестабильно эффективными.

Учебную деятельность А. В. Зобков рассматривает как саморегулируемый процесс [2]. Им показано, что на завершающем этапе обучения в вузе (четвёртый курс) у студенческой молодёжи выраженного развития достигает дифференцированная самооценка, позволяющая им адекватно оценивать свои возможности в различных реальных условиях. Значительно повышается их уверенность в оценивании себя, своих возможностей, стабилизируются отношения к учебной деятельности, к другим людям.

Наши исследования показали [3], что эффективных результатов в деятельности добивается та часть учащейся молодёжи, в структуре личности которой доминирует деловая про-социальная мотивация, адекватно-дифференцированная самооценка, а также высокий уровень развития мотивационно-организационных, эмоционально-волевых, интеллектуально-волевых и коммуникативных качеств/черт личности. Только при наличии вышеназванных «внутренних условий», как Я-отношение к отношению, человек способен эффективно осуществлять субъект-объект-субъектную связь, проявляя ответственность, сознательность, творческую активность, и быть, по высказыванию В. Н. Мясищева, «хозяином этой связи». «Хозяин» субъект-объект-субъектной связи – это и есть субъект жизнедеятельности, который адекватно требованиям социальной действительности организует и управляет триединством отношений к жизнедеятельности: принятием себя как творческой индивидуальности, удовлетворенностью прожитым и достигнутым в настоя-

щем, оптимистичной надеждой на будущее, позитивно-доверительным отношением к другим людям.

После получения диплома об образовании и приступая к выполнению непосредственных профессиональных обязанностей, молодой человек проявляет отношение к себе как к субъекту жизнедеятельности, в котором четко проявляется позиция человека по отношению к другим людям и в целом к обществу.

Субъект жизнедеятельности – это человек, активно созидаящий себя как нравственную личность, находящуюся в бесконечном познании, творчески реализующий свой личностный потенциал в жизнедеятельности, активно участвующий в коллективном обсуждении дел.

Постоянно творя себя, создавая значимое для себя в настоящем, субъект жизнедеятельности побуждает себя создавать в деятельности нечто значимое для других, находясь в позитивном общении и обмене достигнутым опытом с другими.

Человек как субъект жизнедеятельности обладает как побуждающей, направляющей, регулирующей функциями, где в гармоничном сочетании реализуется триада – хочу, могу и надо, так и функцией развития, творческого преобразования внешних общественных условий своей жизни, а также внутренних психологических качеств и свойств личности, реализуя таким образом себя в жизнедеятельности.

Можно говорить о том, что субъект жизнедеятельности – это прижизненное социально-индивидуальное образование человека, в котором представлено со-

держательно-творческое триединство отношений к себе, к деятельности, к другим людям, определяющее вектор и качество развития человека, высокий уровень саморегуляции и достижений в жизнедеятельности.

Осознать себя как субъект жизнедеятельности на этапе профессиональной деятельности можно только через обращение к категории отношения человека к другим людям, где имеют место такие проявления человека, как совесть, честь, справедливость, честность, доброжелательность, переживание, сочувствие и т. п. Следует заметить, что первооснова этих важнейших субъектных качеств/черт закладывается в разнообразных семейных обстоятельствах, в которых доминируют доброжелательность и любовь. В данном случае можно говорить о том, что семья как малый коллектив по воспитанию подрастающего поколения ответственна за формирование данных качеств/черт, свойств личности формирующегося человека, обеспечивая ему адекватное отношение к себе, деятельности, другим людям.

Период возрастного и личностного развития от 21 – 22 лет и далее мы связываем с доминированием в системе триединства отношений человека к жизнедеятельности отношения к другим людям, коллективу, когда ярко проявляется система субъект-объект-субъектных взаимоотношений. Субъект-объект-субъектные взаимоотношения – это взаимоотношения субъектов общения, предметом которого выступают содержательно-результативные характеристики выполняемой деятельности.

Нарушения во взаимоотношениях с другими людьми так же, как и нарушения в отношении к деятельности, к себе приводят к негативным проявлениям, отрицательно влияя на жизнедеятельность человека в целом. Можно говорить о том, что нарушение в сфере отношения человека к другим людям (в группе, семье, в трудовом коллективе), в сфере взаимоотношений отрицательно действует на насущное эмоциональное состояние, на психику человека в целом более жёстко, переживается болезненно и длительнее, влияя непосредственно на отношение к себе, на отношение к деятельности.

Субъект-объект-субъектные отношения опираются, прежде всего, на объект взаимодействия (действие, деятельность, событие и т. п.). Заметим, что в данном процессе принимают участие субъективные дихотомические понятия типа: «понимаю» – «не понимаю», «принимаю» – «не принимаю», «сочувствую» – «отвергаю» и др., которые, как правило, свойственны той или иной личности и непосредственно зависят от содержательных характеристик Я-отношения и соответствующих содержанию личности особенностей саморегуляции человеком поведения во взаимодействии.

В заключение данной статьи повторим, что семья – это акмеологическая среда, в которой закладываются основы отношения развивающегося человека к жизнедеятельности как триединство отношения к себе, к деятельности, к другим людям. Хотя названное триединство следует рассматривать как целостное структурное образование, однако каждая часть этой целостности на возрастных этапах жизнедеятельности имеет свою доминантную силу. Воспитание ребёнка до семи лет характеризуется направленностью на формирование отношения к себе, от семи лет до 21 – 22 лет обуславливает активное формирование свойств, качеств/черт личности, определяющих отношение к деятельности и реализацию её этапно-перспективных целей. Отношение к другим людям, формируясь в процессе развития ребёнка от рождения до 21 – 22 лет, проявляется наиболее ярко на дальнейшем жизненном пути.

Здоровая в социально-экономическом плане семья, её атмосфера, стереотип и уклад её жизни определяют становление гармоничных отношений к себе, к деятельности, к другим людям, гармоничный путь развития личности.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 380 с.
2. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир ; СПб. : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
3. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир : Транзит-Икс, 2016. 251 с.
4. Зобков В. А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. Владимир: Транзит-Икс, 2016. 97 с.

5. Миронова Т. И. Реабилитация социально-психологического здоровья детско-молодёжных групп: основы и механизмы / КГУ им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2014. 520 с.
6. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : ЛГУ, 1960. 427 с.
7. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23). С. 12 – 18.
8. Фетискин Н. П. Психология девиантного поведения: диагностика и методы профилактики / КГУ им. Н. А. Некрасова. М. – Кострома, 2003. 320 с.

V. A. Zobkov

**FAMILY AS ACMEOLOGICAL CONDITION OF SOCIALIZATION  
OF THE DEVELOPING PERSON**

The article deals with the family as a social formation, as a small socially significant educational group as acmeological conditions and means of education of a child or a student. It is shown that family education is a complex process for the formation children's positive attitude to themselves, to the activities, to other people. The results of this process are meanings and motives of life, characterizing the socialization of the person of the developing human.

*Key words:* family, family education, small group, attitude, activities, individual, person, subject.

УДК 316.6+159.9:61

*М. М. Орлова*

**КАЧЕСТВО ЖИЗНИ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ ОЦЕНКИ  
ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ БОЛЕЗНИ (НА ПРИМЕРЕ БОЛЬНЫХ  
ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЙ  
СИСТЕМЫ)**

Исследование оценки качества жизни в ситуации тяжелого инвалидизирующего заболевания позволяет получить интегративный субъективный показатель, включающий физические, психические, личностные и социальные параметры. Тяжелое инвалидизирующее заболевание затрагивает всю систему механизмов адаптации личности и позволяет оценить сохранные и дефицитарные сферы взаимодействия личности с ситуацией болезни.

*Ключевые слова:* оценка качества жизни, ситуация болезни, адаптационные стратегии.

К объективным составляющим жизненной ситуации больных онкологическими заболеваниями репродуктивных органов относится болевой синдром, витальная угроза, необходимость оперативного вмешательства, химио- и лучевой терапии. Это придает данной ситуации субъективный смысл утраты имевшегося качества жизни, того социального капитала, которым располагала личность до болезни. Интерес современных исследователей к понятию качества жизни продиктован, прежде всего, возможностью комплексного исследования жизнедеятельности субъекта в условиях изменяющегося социума [1].

Оценка качества жизни понимается как результат интегративного восприятия жизненной ситуации в параметрах благополучия или удовлетворенности жизнью в системе социальных и физических составляющих жизнедеятельности, которые выступают в качестве критериев благополучия.

Понятие «качество жизни» в сфере здоровья признается мультидисциплинарным и включает социологические, социально-психологические и медико-психологические подходы. Как считает Т. В. Рогачева, оценка качества жизни – это объективный показатель субъективности [2].

Связь между индивидуальными ожиданиями субъекта и его реальными возможностями в системе реализации индивидуальных мотивов жизнедеятельности является психологическим механизмом формирования этой оценки и проявлением мотивационного уровня внутренней картины. Выражая субъективное восприятие жизненной ситуации, эта оценка реализу-

ет субъектность человека, его самознание и систему значимых отношений человека как в отношении жизни, так и себя [3].

Качество жизни, как интегральное отношение личности, является ценностным переживанием, связанным с жизненной ситуацией и самоотношением, имеющим смыслообразующую функцию и определяющим цели развития и жизнедеятельности субъекта. Это отношение чаще всего выражается в понятиях «счастье» и «удовлетворенность жизнью» [4].

На наш взгляд, оценка качества жизни, связанная с личностным осмыслением ситуации здоровья и болезни, определяемая смыслообразующими мотивами и структурой идентичности больного, детерминирует адаптационные стратегии больного. В контексте онкологического заболевания это влияет на характер внутренней картины болезни наряду с механизмами телесности. Понимание своего нового положения в системе социальных отношений, утрата профессионального статуса, изменение семейной роли предполагают изменение самоопределения больного, что трансформирует процесс адаптации личности к новой, дефицитарной, социальной ситуации ее развития. Это подчеркивает значимость механизмов социализации в качестве методологических основ понятия удовлетворенности жизнью, связанных как с внешними, так и внутренними детерминантами, и определяет их субъектный характер. Механизмы социализации формируют новые социальные роли больного и инвалида, которые трансформируют социальные взаимодействия [5; 6].



Исследования, объясняющие взаимосвязь между внутренней картиной болезни и удовлетворенностью жизнедеятельностью, очевидно актуальны и недостаточны [7; 8]. Содержательное и структурное сходство этих понятий в контексте системного обеспечения психической адаптации человека подчеркивает их близость [9]. Качество жизни выступает как метасистема, в структуре которой выделяются сложные подсистемы, определяющие успешность его функционирования в конкретных условиях, в том числе в условиях болезни [10].

Большинство авторов считает, что на оценку качества жизни во многом влияют социально-психологические механизмы адаптации к ситуации болезни и ее личностный смысл для больного [2; 11]. Этот механизм соединяет объективную и субъективную стороны ситуации здоровья и болезни.

Целью нашего исследования было проанализировать взаимосвязь оценки качества жизни с представлениями о здоровом и больном человеке, самоотношением и адаптационными стратегиями.

Нами были исследованы женщины, больные онкологическими заболеваниями репродуктивных органов (28 человек). Контрольную группу составили 132 здоровые женщины сходного возраста. Использованы методы психологического исследования: «Качество жизни ВОЗ-100», «Шкала семейных отношений» С. Ю. Куприянова, «Кто Я» М. Куна, Т. Макпартленда, МИС С. Р. Пантелеева, «Исследование копинг-стратегий» Лазаруса, МЛЮ «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, опросник оцен-

ки психологических защит Келлермана – Плутчика – Конте, анкета «Представления о здоровом и больном человеке».

Статистический анализ был представлен оценкой достоверности различий между выявленными параметрами сравниваемых групп согласно Т-критерию Стьюдента ( $p < 0,05$ ) и методом корреляционного анализа – компьютерная программа SPSS-19 ( $p < 0,05$ ).

Сравнительный анализ выраженности показателей оценки качества жизни больных онкологическими заболеваниями репродуктивной системы показал, что оно снижено у больных в физической сфере (10,1/14;  $T = 7,2$ ;  $p < 0,01$ ), в психической сфере (12,5/14,4;  $T = 4,5$ ;  $p < 0,01$ ), в уровне независимости (11,5/16,1;  $T = 8,6$ ;  $p < 0,01$ ) и общем показателе качества жизни (75,8/87,8;  $T = 5,5$ ;  $p < 0,01$ ). То есть, больные неудовлетворены прежде всего собой и своим положением среди других людей. По-видимому, переживание больных связано с утратой восприятия себя полноценным человеком и формированием зависимого положения среди других людей.

Высокая оценка качества жизни в физической сфере коррелирует с доверием к здравоохранению (0,423;  $p < 0,05$ ), повышением значимости здоровья как возможности достигать целей (0,519;  $p < 0,01$ ), саморуководства (0,424;  $p < 0,05$ ), самооценности (0,546;  $p < 0,01$ ), самоуважения (0,553;  $p < 0,01$ ), позитивного переопределения (0,539;  $p < 0,01$ ), нервно-психической устойчивости (0,522;  $p < 0,01$ ), коммуникативной адаптивности (0,457;  $p < 0,01$ ), личностного

адаптационного потенциала (0,561;  $p < 0,01$ ), значимости физического «Я» (0,378;  $p < 0,05$ ), в том числе его негативных аспектов (0,527;  $p < 0,01$ ), негативных аспектов коммуникативного «Я» (0,527,  $p < 0,01$ ), значимости преодоления в системе представлений о больном человеке (0,393;  $p < 0,05$ ), представлением о том, что желание быть здоровым социально одобряемо (0,434;  $p < 0,05$ ), снижением внутреннего конфликта (-0,633;  $p < 0,01$ ), самообвинения (-0,652;  $p < 0,01$ ), внутренней неустроенности (-0,697;  $p < 0,01$ ), субъективного неблагополучия (-0,524;  $p < 0,01$ ), самоконтроля (-0,527;  $p < 0,01$ ), бегства-избегания (0,527;  $p < 0,01$ ), морально-нравственной адаптивности (-0,377;  $p < 0,05$ ), экспрессивности (-0,470;  $p < 0,01$ ), ориентации на активный отдых (-0,390;  $p < 0,05$ ). То есть, повышение этого фактора детерминирует общую систему благополучия, значимость здоровья и, хотя и заостряет внимание на негативных аспектах идентичности с болезнью, но активизирует представление о преодолении. Снижение оценки качества жизни в этой сфере уменьшает общее благополучие и позитивное самоотношение, значимость здоровья и представление о возможности выздоровления. Трансформация телесности в данной ситуации болезни меняет образ Мира, вызывая пассивность личности в этой трудной ситуации.

Оценка качества жизни в психологической сфере коррелирует с представлением о том, что здоровье – это достижение целей (0,419;  $p < 0,05$ ), с повышением самоуверенности (0,584;  $p < 0,01$ ), саморуководством (0,545;

$p < 0,01$ ), самооценностью (0,421;  $p < 0,01$ ), самоуважением (0,537;  $p < 0,01$ ), положительного переоценивания (0,465;  $p < 0,01$ ), личностного адаптационного потенциала (0,655;  $p < 0,01$ ), семейной сплоченности (0,383;  $p < 0,05$ ), конфликтности в семейных отношениях (0,397;  $p < 0,05$ ), значимости физического «Я» (0,426;  $p < 0,05$ ), в том числе его негативного компонента (0,409;  $p < 0,05$ ), значимости преодоления как перспективы больного человека (0,435;  $p < 0,01$ ), снижением внутреннего конфликта (-0,596;  $p < 0,01$ ), самообвинения (-0,529;  $p < 0,01$ ), субъективного неблагополучия (-0,602;  $p < 0,01$ ), бегства-избегания (-0,672;  $p < 0,01$ ), ориентации на активный отдых (-0,530;  $p < 0,05$ ), деятельного «Я» (-0,457;  $p < 0,01$ ). Следовательно, благополучие в психической сфере также может рассматриваться ресурсом, позволяющим ориентироваться на преодоление болезни. Снижение этого фактора уменьшает такую направленность, возможность опереться на семейные отношения и представление о значимости здоровья. Это подчеркивает бесперспективность ситуации болезни и утрату возможности сохранения здоровья.

Качество жизни в сфере уровня независимости коррелирует с самооценностью (0,639;  $p < 0,01$ ), самоуважением (0,511;  $p < 0,01$ ), аутосимпатией (0,379;  $p < 0,05$ ), принятием ответственности (0,390;  $p < 0,05$ ), положительным переоцениванием (0,771;  $p < 0,01$ ), рационализацией (0,435;  $p < 0,01$ ), повышением коммуникативной адаптивности (0,467;  $p < 0,01$ ), независимости в семье (0,388), негатив-

ных аспектов физического «Я» (0,396;  $p < 0,05$ ) и снижением внутреннего конфликта (–0,396;  $p < 0,05$ ), самообвинения (–0,590;  $p < 0,01$ ), внутренней неустроенности (–0,550;  $p < 0,01$ ), самоконтроля (–0,596;  $p < 0,01$ ), гиперкомпенсации (–0,374;  $p < 0,05$ ), морально-нравственной адаптивности (–0,474;  $p < 0,01$ ) и экспрессивности (–0,493;  $p < 0,01$ ), значимости социально-психологических проблем в представлениях о проблемах больного человека (–0,401;  $p < 0,05$ ). Таким образом, уровень независимости также рассматривается как фактор, включенный в систему общего благополучия, как внешнего, так и внутреннего. Снижение качества жизни в сфере уровня независимости уменьшает позитивное самоотношение и общее благополучие, повышает самоконтроль и гиперкомпенсацию как механизмы преодоления. Чувство зависимости вызывает повышение сопротивляемости личности, стремление к преодолению ситуации.

Общая оценка качества жизни коррелирует с представлением, что быть здоровым – это достигать целей (0,451;  $p < 0,05$ ), быть нужным (0,402;  $p < 0,05$ ), самоуверенностью (0,566;  $p < 0,01$ ), саморуководством (0,543;  $p < 0,01$ ), самооценностью (0,507;  $p < 0,01$ ), повышением самоуважения (0,603;  $p < 0,01$ ), положительного переоценивания (0,637;  $p < 0,01$ ), личностного адаптационного потенциала (0,651;  $p < 0,01$ ), идентификации с физическими возможностями (0,427;  $p < 0,05$ ), снижением внутреннего

конфликта (–0,532;  $p < 0,01$ ), самообвинения (–0,532;  $p < 0,01$ ), внутренней неустроенности (–0,572;  $p < 0,01$ ), субъективного неблагополучия (–0,615;  $p < 0,01$ ), самоконтроля (–0,407;  $p < 0,05$ ), бегства-избегания (–0,619;  $p < 0,01$ ) и идентификации с активностью (0,402;  $p < 0,05$ ), а также претензий к общительности (0,601;  $p < 0,01$ ), физическим возможностям (0,443;  $p < 0,05$ ), значимостью преодоления болезни (0,532;  $p < 0,01$ ). Можно сказать, что качество жизни имеет значимость для всех сфер адаптации больного. Снижение оценки качества жизни предполагает уменьшение ресурсности. Общее качество жизни в целом повторяет закономерности, описанные выше, но может быть дополнено тем, что более высокое качество жизни предполагает большую значимость желания быть нужным.

Исследование оценки качества жизни больных онкологическими заболеваниями репродуктивной сферы показало, что со снижением субъективного благополучия как ситуации болезни, убывают надежды на выздоровление и, вместе с тем, снижается требовательность к собственной личности, перенося точку опоры на семейные отношения. Формирующееся чувство зависимости усиливает сопротивление личности, которое решается за счет психологических защит. Полученные результаты требуют фокусированной терапии, направленной на формирование более ресурсного отношения к ситуации.

### Литература

1. Айвазян С. А. Сравнительный анализ интегральных характеристик качества жизни населения субъектов Российской Федерации. М. : ИЭМИ РАН, 2001. С. 65.
2. Рогачева Т. В. Смысловая реальность болеющей личности: структурно-функциональный анализ : дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2004. 399 с.
3. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Щелкова О. Ю. Психологическая диагностика и коррекция в соматической клинике : науч.-практ. рук. СПб., 2011. 271 с.
4. Савченко Т. Н., Головина Г. М. Субъективное качество жизни: подходы, методы, оценки, прикладные исследования. М. : Изд-во ИП РАН, 2006. 170 с.
5. Орлова М. М. Идентичность больного в контексте внутренней картины болезни больных онкологическими заболеваниями репродуктивной системы // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». 2014. № 3. URL: [http://humjournal.rzgmu.ru/upload-files/03\\_Orlova\\_\\_2014\\_03.pdf](http://humjournal.rzgmu.ru/upload-files/03_Orlova__2014_03.pdf) (дата обращения: 31.12.2015).
6. Орлова М. М. Социально-психологический контекст изучения соматического здоровья и болезни // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 12 – 18.
7. Трифонова Е. А. Клинико-психологические факторы нарушения психической адаптации и качества жизни больных инсулинозависимым сахарным диабетом : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 24 с.
8. Кувшинова Н. Ю. Психокоррекционная работа с больными ишемической болезнью сердца с учетом параметров качества жизни : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2011. 242 с.
9. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А. Внутренняя картина болезни как структурный компонент метасистемы качества жизни // Психосоматические и соматопсихические расстройства в общемедицинской практике : материалы конф. СПб., 2007. С. 17 – 19.
10. Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю. Медицинская психодиагностика: Теория, практика, обучение. СПб. ; М. : Академия, 2003. 736 с.
11. Ганюкова Н. Г., Поспелова Т. И., Солдатов Г. С. Качество жизни больных с бронхиальной астмой // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Биология, клиническая медицина. 2007. Т. 5. № 1. С. 15 – 20.

**M. M. Orlova**

### **LIVING STANDARD AS AN INTEGRATIVE LEVEL OF THE DISEASE INTERNAL PICTURE (USING AN EXAMPLE OF PATIENTS WITH THE REPRODUCTIVE SYSTEM CANCER)**

The study evaluating the living standard in severe disabling disease situation allows us to get an integrative subjective marker, including physical, mental, personal and social characteristics. Heavy disabling disease affects the entire system of the individual coping mechanisms and makes it possible to evaluate the safe and the deficit areas of interaction of the person in a disease situation.

**Key words:** evaluation of the living standard, the disease situation, adaptation strategies.

## ПАРЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА УЧАЩЕГОСЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье описаны особенности парциального педагогического оценивания подростков учителями в ситуации урока. Выделены три группы учащихся в зависимости от преобладающих парциальных педагогических оценок. Дана характеристика особенностей их личности и отношения к учебной деятельности.

**Ключевые слова:** личность, отношение к учебной деятельности, парциальная педагогическая оценка, подросток.

Термин «парциальная педагогическая оценка» (от лат. *partialis* – частичный, отдельный) в отечественной педагогической психологии был введен Б. Г. Ананьевым. Это отдельные высказывания учителя в ситуации урока о качествах личности учащихся, их поведении, выполнении ими учебных заданий, которые генетически предшествуют текущему учету успешности и интегральной оценке школьника учителем [1]. Они являются составляющими профессионального педагогического общения, проявлением отношения учителя к осуществляемой им педагогической деятельности и учащимся. Основными аспектами исследований парциальной педагогической оценки в работах отечественных психологов стали: 1) ее сущность, функции, виды (Б. Г. Ананьев, Ш. А. Амонашвили, Н. А. Батурин, Г. А. Цукерман); 2) проявление в ней индивидуальных особенностей личности учителя, его отношения к педагогической деятельности (Т. Г. Бобченко, В. В. Богословский, Н. В. Кузьмина, Л. П. Прокипец); 3) воздействие на формирование личности школьника, его отношение к учебной деятельности (Т. Г. Бобченко, Г. М. Бреслав, Т. И. Комисса-

ренко, Г. В. Мазуренко). Большинство исследований было выполнено на примере анализа ситуаций педагогического оценивания в начальной школе. Изучение и оптимизация парциального педагогического оценивания учащихся разного возраста в настоящее время актуальны для изучения факторов формирования их отношения к учебной деятельности, профилактики и коррекции школьной дезадаптации, реализации гендерного подхода в образовании [1; 2; 5; 6].

В проведенном нами исследовании были выявлены особенности парциального оценивания подростков учителями в ситуации урока и в зависимости от них различия в структуре и уровне сформированности качеств личности учащихся, их отношении к учебной деятельности [3; 4]. Для сбора эмпирических данных использованы методы наблюдения, тестирования («Мотивационно-самооценочный опросник» В. А. Зобкова, опросник «12 PF» Р. Кэттелла, опросник «Функция школьной оценки» О. В. Сумароковой), социометрия. Полученные эмпирические данные были подвергнуты контент-анализу и математико-статистической обработке, включающей корреляционный анализ

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

по методу максимального корреляционного пути Л. К. Выханду и определение достоверности различий посредством U-критерия Манна – Уитни. Исследуемую группу составили 70 подростков

(37 девочек и 33 мальчика), обучающихся в 5 – 9 классах средних школ г. Владимира. Из них 30 младших подростков (5 – 7 классы) и 40 старших подростков (8 – 9 классы) (см. таблицу).

*Результаты наблюдения и контент-анализа парциального педагогического оценивания подростков*

Вид парциальных оценок	Количество парциальных оценок, %					
	Младшие подростки (n = 30)			Старшие подростки (n = 40)		
	Мальчики (n = 18)	Девочки (n = 12)	Все подростки	Мальчики (n = 19)	Девочки (n = 21)	Все подростки
<b>Отсутствие парциальной оценки</b>	0	0	0	1	1	1
<b>Парциальные оценки выполнения учебных заданий</b>	<b>57</b>	<b>89</b>	<b>67</b>	<b>55</b>	<b>85</b>	<b>69</b>
Опосредованная	0	0	0	7	11	9
Неопределенная	4	6	5	5	15	9
<i>Деловые</i>	23	36	27	31	47	38
Согласие	8	17	11	9,5	29	18
Позитивное предупреждение	0	0	0	7,5	7	7
Отрицание	8	9	8	3	6	4
Замечание	6	8	7	5	3	4
Негативное предупреждение	1	2	1	6	2	4
<i>Личностные</i>	30	47	35	12	12	13
Одобрение	9	31	16	3	5	4
Ободрение	2	3	2	2	4	3
Упрек	11	13	12	2,5	1	2
Сарказм	4	0	3	2,5	1	2
Нотация	2	0	1	1	1	1
Угроза	2	0	1	1	0	1
<b>Парциальные оценки поведения</b>	<b>43</b>	<b>11</b>	<b>33</b>	<b>44</b>	<b>14</b>	<b>30</b>
<i>Деловые</i>	20	3	14	27	8	18
Согласие	0	0	0	3	4	3
Позитивное предупреждение	0	0	0	1	1	1
Отрицание	14	2	10	2	1	1
Замечание	2	1	2	18	1	11
Негативное предупреждение	4	0	2	3	1	2
<i>Личностные</i>	23	8	19	17	6	12
Одобрение	0	0	0	2	2	2
Ободрение	1	0	1	1	1	2
Упрек	9	2	7	4	1	2
Сарказм	8	1	6	5	1	3
Нотация	0	4	1	4	1	2
Угроза	5	1	4	1	0	1
<b>Всего парциальных оценок, %</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Позитивных</b>	<b>20</b>	<b>51</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>56</b>	<b>42</b>
<b>Негативных</b>	<b>80</b>	<b>49</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>44</b>	<b>58</b>

*Примечание.* Виды парциальных педагогических оценок выделены в соответствии с подходом Б. Г. Ананьева [1].

Результаты наблюдения и контент-анализа парциальных педагогических оценок младших и старших подростков (см. таблицу) показывают, что среди них преобладают негативные оценки. В 8 – 9 классах количество таких оценок уменьшается, а положительных оценок становится больше. В младшем и старшем подростковом возрасте среди оценок, адресованных девочкам, отчетливо преобладают оценки выполнения учебных заданий, на их поведение учителя обращают внимание значительно реже. По отношению к мальчикам учителя реже оценивают выполнение ими учебных заданий, но чаще обращают внимание на их поведение. Кроме этого, если по отношению к девочкам учителя используют в основном позитивные оценки, то к мальчикам они чаще обращаются с негативными высказываниями.

На основе анализа ситуации парциального педагогического оценивания подростков нами были выделены 3 группы учащихся: 1) с преобладанием позитивных оценок – 29 %, 2) с преобладанием негативных оценок – 47 %, 3) с равным количеством позитивных и негативных оценок – 24 %. Относительно этих групп школьников были установлены различия в структуре мотивации учебной деятельности, уровне сформированности качеств личности («самооценка», «общительность»), отношении к оценке учителя.

Мотивация учебной деятельности подростков с преобладанием позитивных парциальных педагогических оценок (группа 1) характеризуется доминированием «познавательной активности» как проявления познавательных мотивов, их интеллектуально-

эмоциональной составляющей. Учебная деятельность подростков этой группы направлена на овладение знаниями, способами их получения и самостоятельное совершенствование. Наиболее тесно «познавательная активность» взаимосвязана с «инициативностью» ( $r = 0,991, p < 0,01$ ), «самостоятельностью» ( $r = 0,984, p < 0,01$ ), «настойчивостью» ( $r = 0,985, p < 0,01$ ), «соревновательностью» ( $r = 0,982, p < 0,01$ ). Формирование этих качеств необходимо для овладения подростками первой группы социально-адекватным отношением к учебной деятельности [5] и саморегуляцией учебной деятельности. Самооценка подростков характеризуемой группы не сформирована, но имеет выраженную тенденцию к завышению. Такие учащиеся проявляют самоуверенность в поведении и стремление к лидерству. Им свойственна общительность. Они имеют широкий круг общения, в котором реализуют это стремление.

В структуре мотивации учебной деятельности подростков, которых учителя оценивают преимущественно негативно (группа 2), ведущее положение занимает «настойчивость». Настойчивость является составляющей целеустремленности и волевым компонентом мотивации учебной деятельности. Ее основные проявления – завершение выполнения учебного задания или поручения, преодоление трудностей, направленность на получение успешного результата. Самооценка подростков этой группы также не сформирована и характеризуется тенденцией к завышению. В этой группе подростков показатель неуверенности в поведении выше ( $p < 0,05$ ), а показатель самоуверенности в поведении ниже ( $p < 0,01$ ), чем в группе позитивно

оцениваемых подростков. В данной группе учащихся показатель «стремления уйти от оценки» выше ( $p < 0,05$ ), а показатель «стремления к лидерству» ниже ( $p < 0,01$ ), чем в первой группе школьников. Вероятно, негативное оценивание со стороны учителя, препятствуя удовлетворению потребности в признании, вызывает у подростков стремление сохранить, подтвердить позитивное представление о себе. Подростки описываемой группы также устанавливают большое число контактов со сверстниками, в которых компенсируют неприятие учителем вниманием со стороны сверстников и удовлетворяющим их положением среди одноклассников.

В структуре мотивации учебной деятельности подростков, оцениваемых педагогом в равной степени позитивно и негативно (группа 3), доминирующим качеством является «ответственность» – стремление выполнять своевременно и качественно учебные задания, поручения. Ответственность в учебной деятельности – проявление осознания школьником ее смысла, широких социальных мотивов, нравственно-волевой компонент мотивации. Ведущее положение в структуре мотивации учебной деятельности и качеств личности подростков этой группы наряду с ответственностью занимают «познавательная активность» ( $r = 0,949$ ,  $p < 0,01$ ) и «организованность» ( $r = 0,944$ ,  $p < 0,01$ ), которые имеют с ответственностью наиболее тесную связь. Для несформированной самооценки подростков третьей группы тенденция к завышению или занижению не установлена. В отличие от негативно оцениваемых подростков они оценивают свои качества личности более адекватно ( $p < 0,05$ ). Под-

ростки этой группы избирательны в общении, дружат с теми, кто разделяет их интересы, хобби, точку зрения.

Как подростки характеризуемых групп относятся к оценке учителя? Различий в уровне осознания учащимися рассматриваемых групп функций оценки в проведенном нами исследовании не выявлено (опросник «Функция школьной оценки» О. В. Сумароковой). Установлено, что в структуре изучаемых качеств личности школьников «осознание функций школьной оценки» занимает разную позицию.

В структуру качеств личности позитивно оцениваемых подростков «осознание функций школьной оценки» не входит, взаимосвязи этого качества и других отсутствуют. Вероятно, подростки первой группы, привыкшие к тому, что достигнутый результат учитель оценивает единолично и положительно, ожидают позитивную оценку и уверены в ней. Оценка перестает выполнять для них ориентирующую и стимулирующую функции.

«Осознание функций школьной оценки» в группе негативно оцениваемых подростков входит в мотивационный компонент их отношения к учебной деятельности. Для этих школьников оценка педагога важна и определяет их отношение к учебной деятельности. Реализация ее ориентирующей и стимулирующей функций возможна только при адекватном и аргументированном их оценивании педагогом, а также формировании у самого подростка способности самостоятельно оценивать учебные действия и достигнутый результат.

В третьей группе подростков «осознание функций школьной оценки» взаимосвязано с «эмоциональной урав-



новешенностью – беспокойством» (фактор D опросника «12 PF» Р. Кэттелла). Педагогическая оценка, удовлетворяя или не удовлетворяя потребности подростков, является фактором переживаний и аффективных реакций учащихся. В работе с подростками этой группы важно тактичное, адекватное, аргументированное парциальное оценивание учителя, формирование умения оценивать свои качества.

На основании вышесказанного мы приходим к выводу о том, что парциальная педагогическая оценка учителя является важным фактором формиро-

вания личности подростка и его отношения к учебной деятельности. Существуют различия в структуре и выраженности качеств личности подростков с различным типом парциального педагогического оценивания в ситуации урока. Перспективами работы могут быть расширение исследуемой группы учащихся и педагогов для уточнения, конкретизации, подтверждения полученных результатов, исследование качеств личности педагога как факторов парциального педагогического оценивания подростков, разработка способов оптимизация этой формы оценки в ситуации урока.

### Литература

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1 / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. М. : Педагогика, 1980. С. 16 – 178.
2. Бобченко Т. Г. Психология педагогического оценивания младшего школьника. Владимир : Собор, 2006. 124 с.
3. Бобченко Т. Г. Структура качеств личности подростков в зависимости от особенностей парциального педагогического оценивания // Ярославский педагогический вестник. Вып. 21. М. – Ярославль : Рос. психол. о-во, 2006. С. 166 – 168.
4. Бобченко Т. Г. Особенности парциального педагогического оценивания младших подростков // Прикладная психология и психоанализ. 2006. № 4. С. 79 – 85
5. Зобков В. А., Пронина Е. В. Педагогическая психология : курс лекций. Владимир : Собор, 2006. 196 с.
6. Попов В. А., Ульянова И. А. Гуманизация и технический прогресс общества: где место педагогики? // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2012. № 6 (26). С. 124 – 129.

**T. G. Vovchenko**

### **PARTIAL ACADEMIC ASSESSMENT OF A STUDENT AS A FACTOR OF TEENAGER PERSONALITY FORMATION AND ORIENTATION TO LEARNING**

The article deals with special aspects of partial academic assessment of secondary school students by teachers in the course of a lesson. Three groups of students were determined based on the prevailing teachers' opinions. Personality characteristics and orientation to learning of the students were assessed.

**Key words:** *personality, orientation to learning, partial academic assessment, secondary school student.*

## ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ЛОЯЛЬНОСТИ В КОНЦЕПЦИИ И. БОСОРМЕНИ-НАДЯ И ДЖ. СПАРК

Статья раскрывает основные положения концепции семейной лояльности, разработанной И. Босормени-Надем и Дж. Спарк, применимые для создания универсальной психологической теории лояльности, в частности, взгляды авторов на сущность явления, структуру лояльности, психологические механизмы ее формирования и функционирования, отличия понятия «лояльность» от понятий лояльного поведения и обязательств.

*Ключевые слова:* лояльность, социальные системы, мультиличностный уровень, межличностный уровень, групповые ожидания, обязательства лояльности, лояльное поведение.

Несмотря на большое количество работ, созданных в различных отраслях знаний и внесших свой вклад в решение психологических проблем лояльности (Дж. Ройс, Э. А. Сингер, А. К. Роджерс, Г. А. Миллер, Ю. Уэверли, М. Гродзинс, Дж. Флетчер, Э. Олденквист, Б. Андерсон, С. Келлер, Дж. Коннор, Дж. Клейниг и др.), более чем за столетнюю историю разработки проблемы, общепризнанная психологическая теория лояльности так и не была создана.

Вместе с тем анализ литературы выявил наработки, которые бы могли лечь в основу универсальной психологической теории лояльности. Перспективной в этом отношении представляется концепция семейной лояльности И. Босормени-Надя и Дж. Спарк (Ivan Boszormenyi-Nagy, Geraldine Spark), разработанная на основе психодинамического подхода З. Фрейда [5; 6], концепции семейного единства и семейной псевдовзаимности Л. Вин-

на [7; 8], теории целостной системы отношений М. Боуэна [2], теории человеческой справедливости и связанной с ней экзистенциальной вины М. Бубера [3], теории идентичности Э. Эриксона [4], а также многолетней психотерапевтической практики авторов.

Хотя И. Босормени-Надь и Дж. Спарк не претендуют на универсальность своей концепции и даже, напротив, подчеркивают, что она разработана применительно именно к семейной лояльности, тем не менее многие ее положения, на наш взгляд, могут быть применены в исследованиях вопросов лояльности различных по характеру общностей и групп. Тем более авторы считают само понятие лояльности универсальным и значимым по отношению к социальным группам вообще: «Обязательства, вытекающие из лояльности (loyalty commitments) как невидимые, но сильные нити, которые скрепляют сложные части род-

ственного поведения в семьях так же как в большем обществе. Чтобы понимать функции группы людей, важнее всего знать, кто связан лояльностью и что лояльность означает для них» [1, с. 39] ... «Проникновение в значение лояльности – фундамент для понимания глубокой структуры и динамики любой социальной группы» [Там же, с. 42].

Авторы позиционируют свой подход к лояльности как «расширение и одновременно точку пересечения динамического подхода, экзистенциальной феноменологии и теории систем, примененной к человеческим отношениям» [Там же, с. xiv].

Концепция И. Босормени-Надя и Дж. Спарк объединяет не только подходы, но и уровни функционирования психического: «Лояльность оказалась одним из ключевых понятий, которое относится и к системным (социальным), и к индивидуальным (психологическим) уровням понимания» [Там же, xix] ... «Как мы полагаем, понимание обязательств, вытекающих из лояльности, дает ключ к важной скрытой системе детерминант человеческой мотивации, мы также осознаем, что уходим в сторону от понимания глубинной мотивации как относящейся лишь к индивидуальной психологии. Любая удовлетворительная теория отношений должна преуспеть в том, чтобы соединить концепты индивидуальной мотивационной и мультиличностной или социальной систем» [Там же, с. 43].

Авторы определяют главную социальную функцию лояльности как выживание системы, с другой стороны, отмечая индивидуальную значи-

мость лояльности, считают нормально функционирующими социальные системы, обеспечивающие не только самосохранение системы, но и возможности индивидуализации ее членов.

Лояльность понимается И. Босормени-Надем и Дж. Спарк как система взаимно определяющих друг друга психологической принадлежности и включенности в функционирование социальной группы, система связи социальной идентичности и действия. Не вдаваясь в тонкости определения лояльности, авторы отмечают его содержательные характеристики: «Этимология слова «лояльность» указывает на французский корень *loi*, или закон, и таким образом подразумевает законопослушные отношения. Семьи имеют свои собственные законы в виде неписаных общих ожиданий. Каждый член семьи постоянно выступает предметом того или иного паттерна ожиданий, которым он или соответствует, или не соответствует» [Там же, с. 42] ... «Лояльность, как отношение индивида, таким образом, включает в себя идентификацию с группой, подлинную связанность объекта с другими членами, доверие, надежность, ответственность, обязательства, верность и посвящение себя группе. Иерархия ожиданий группы, с другой стороны, формирует ненаписанный кодекс социального регулирования и социальных санкций. Интернализация ожиданий и запретов в лояльном человеке обеспечивает психологические силы, которые могут принудить человека так же, как внешнее воздействие от группы» [Там же, с. 42] ... «Понятие мультиличностной ткани лояльности предполагает наличие структури-

рованных групповых ожиданий, которым подчинены все члены группы. ... Мы предполагаем, что для того чтобы быть лояльным членом группы, надо усвоить дух ее ожиданий и иметь набор заданных отношений, чтобы соответствовать интернализированным предписаниям. Таким образом, человек может подчиняться и предписаниям внешних ожиданий и внутренних обязательств. Это интересно и уместно в том смысле, в котором Фрейд понимал динамическую основу групп как связанную с Суперэго функцию» [Там же, с. 37]. ... «Когда мы говорим об «узах лояльности», мы подразумеваем больше, чем подлежащие учету взаимные обязательства среди нескольких людей. Эти люди также должны разделять лояльность к принципам и символическим значениям группы» [Там же, с. 40]. Кроме того, авторы определяют также мифы и легенды группы как обязательные предметы лояльности. В целом авторы полагают, что лояльность – это «скорее системная сила, чем расположенность личности» [Там же, с. 53].

Авторы дифференцируют понятия лояльности и лояльного поведения. Констатируя факт, что так называемое «лояльное поведение» могут детерминировать, например, «...внешнее принуждение, осознанная заинтересованность в членстве, осознанное чувство обязанности...» [Там же, с. 39], авторы, полагая лояльность системным явлением, считают «лояльное поведение» всего лишь составной, причем не ключевой его частью: «Мы считаем, что системный уровень, на котором формируются основные лояльности, связан с другими, более заметными

уровнями системы – интерактивного поведения и коммуникаций» [Там же, с. 8]. В термин «лояльное поведение», рассматриваемое авторами как уровень лояльности, ими вкладывается специфический смысл: «невидимые обязательства, вытекающие из лояльности семье, следуют парадоксальным законам ... Демонстративно непослушный и «отклоняющийся» ребенок может на самом деле быть самым лояльным членом семьи» [Там же, с. хiii] ... Поведение одних членов группы по отношению к другим, которое кажется шокирующее деструктивным и раздражающим, может не восприниматься как таковое взаимодействующими, если оно соответствует основам групповой лояльности» [Там же, с. 40] ... «Больной» или «плохой» член может эффективно дополнить роль другого выдающегося, социально креативного члена системы» [Там же, с. 41] ... «Семейный терапевт должен учиться различать исходную структуру системы обязательств, вытекающих из лояльности и их вторичные проявления и усложнения» [Там же, с. 44]. Таким образом, лояльность в социальных системах исследуется авторами не в отношении формально и осознанно установленных, а в отношении объективно существующих порядков, выработавшихся в системе, воспринимаемых и воспроизводимых членами семьи во многом на бессознательном уровне. Авторы отмечают, что без знания реального системного порядка невозможна оценка поведения членов системы на предмет лояльности системе, в первую очередь, ее порядку, объединяющему группу и делающему ее системой. Они описывают лишь

наиболее общие черты активности лояльного члена группы: «Лояльный член будет стремиться согласовывать свои интересы с интересами группы. Участвует в делах своей группы и разделяет групповую точку зрения, принимает к руководству или, по меньшей мере, очень уважительно относится к групповому этическому кодексу поведения» [Там же, с. 42]. При этом групповая этика считается авторами специфически групповым, исторически сложившимся, динамическим, конкретизированным в поведенческих паттернах образованием.

Авторы постулируют существование, связь и взаимную детерминацию двух уровней лояльности: мультиличностного (уровня системного порядка) и межличностного (уровня межличностных отношений), указывают на механизмы их взаимодействия: «... мост между тесно связанными людьми строится более действиями и намерениями, чем мыслями и чувствами. Структура, которая связывает отношения друг с другом, опирается на этическую ткань, которая пронизывает намерения и действия членов» [Там же, с. 43] ... «От этой существующей зависимости всех членов от их отношений возникает главный компонент вышестоящего мультиличностного уровня системы отношений. Сумма всех онтологически зависимых взаимных диад в семье является основным источником групповой лояльности. Семейный психотерапевт должен быть в состоянии представить себе социальную группу, все члены которой связаны друг с другом по типу диалога «Я-Ты», описанного М. Бубером. Если терапевт не имеет та-

кого понимания, он будет не в состоянии различать специфически присущие семье и несущественные групповые отношения случайного характера, возможно, даже в своей собственной семье» [Там же]. Тем самым авторы формулируют мысль, что в социальных системах, объединенных лояльностью, каждый элемент связан с каждым, и эти связи подчиняются общегрупповым закономерностям, из чего можно заключить, что элементы, связанные не со всеми другими элементами или не подчиняющиеся общесистемным законам, не входят в данную социальную систему лояльности.

Лояльность рассматривается как надперсональная, усвоенная человеком из системы принадлежности, результирующая мотивационная детерминанта, действующая независимо от того, как человек стал частью социальной системы. Авторы подчеркивают объективное влияние социальных ситуаций на возникновение лояльности: «Независимо от того, считают себя братья врагами или друзьями, они все равно всегда будут являться частью одной системы кровного родства» [Там же, с. 7]. Авторы говорят об «интернализации объективных отношений» [Там же, с. 25].

В отличие от большинства предшественников и преемников И. Босормени-Надь и Дж. Спарк четко выделяют психологические механизмы формирования и функционирования лояльности.

Авторы ищут источники лояльности «в чувстве, относящемся к семейной атмосфере доверия, сформированной на основе постоянной доступности и доказанном достоинстве дру-

гих членов» [Там же, с. 53]. Они полагают, что множество личных отношений, существовавших в нескольких поколениях, призваны сформировать атмосферу баланса между доверием и недоверием, посредством которых человек может определить свой «круг доверия», свои системы лояльности. И возможно именно эти параметры, например эриксоновское базовое доверие-недоверие миру, определяют способность человека быть лояльным, устанавливают порог, за которым он может стать лояльным членом системы, а характеристики первой заботящейся системы примерять к последующим потенциальным системам лояльности.

В качестве главных механизмов функционирования лояльности авторы указывают вину (не в патологическом, а в экзистенциальном смысле), гордость, чувство справедливости и стремление к следованию единой линии (alignments), базирующееся на переживании общности. Влиятельность данных переживаний в обеспечении лояльности увязывается с самооценкой и чувством удовлетворенности.

Авторы делают акцент на исторической обусловленности особенностей содержания группового порядка и баланса отношений между членами группы.

И. Босормени-Надь и Дж. Спарк уделяют необходимое внимание механизмам не только функционирования отдельных лояльностей, но и их взаимодействия. Выделяют идею баланса и справедливости не только в преде-

лах социальных систем, но и между ними.

Важным аспектом системной концепции лояльности является четкое разведение понятий обязательств (commitments) и лояльности (loyalty), которые нередко смешиваются и подменяют друг друга в современных источниках, особенно прикладного назначения. Обязательства, которые, по мнению авторов, могут существовать и без всякой лояльности, приобретаемая системные связи как на межличностном, так и на мультиличностном уровне, участвуют в формировании системы лояльности, являясь ее неотъемлемым компонентом.

Важной мыслью авторов является мысль о саморегулировании системных порядков, управляющих лояльностью: «глубинные, устойчивые мотивы подвержены собственному, семейному системному саморегулированию» [Там же, с. 54].

Ценность положений концепции И. Босормени-Надь и Дж. Спарк не исключает ее ограничений, лишаящих концепцию универсального характера, например, неясность вопросов интеракций и формирования балансов заслуг и обязательств в условных и психологических (неконтактных) группах, лояльность которым может быть так же реальна, как и в контактных группах. Однако вышеприведенные и ряд других конкретизирующих концепцию авторов идей могут быть использованы как основа для создания универсальной психологической теории лояльности.

Литература

1. Boszormenyi-Nagy I., Spark G. Invisible loyalties: reciprocity in intergenerational family Therapy. Hagerstown : Harper & Row, 1973. xxi, 409 p.
2. Bowen M. The use of family theory in clinical practice // Comprehensive Psychiatry. 1966. № 7 (5). P 345 – 374.
3. Buber M. Guilt and guilt feelings // Psychiatry. 1957. № 20. P. 114 – 129.
4. Erikson E. H. Identity and the Life Cycle. Selected Papers / With a Historical Introduction by D. Rapaport. New York : International Universities Press, Inc., 1959. 171 pp.
5. Freud S. The Ego and the Id // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. 1961. Vol. XIX (1923 – 1925): The Ego and the Id and Other Works. P. 1 – 66.
6. Freud S. Group Psychology and the Analysis of the Ego // The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. 1955. Vol. X (1920 – 1921). P. 65 – 144.
7. Wynne L. C. The study of intrafamilial alignments and splits in exploratory family therapy // Exploring the Base for Family Therapy / Ed. N. W. Ackerman, F. Beatman and S. N. Sherman. New York : Family Service Association of America, 1961. P. 95 – 115.
8. Wynne L. C., Ryckoff I. M., Day J., Hirsch S. I. Pseudomutuality in the family relations of schizophrenics // Psychiatry. 1958. № 21. P. 205 – 220.

**S. V. Gornostaev**

**THE BASICS OF PSYCHOLOGICAL THEORY OF LOYALTY IN THE CONCEPT OF I. BOSZORMENYI-NAGY AND G. SPARK**

The article reveals the basic provisions of the concept of family loyalty, developed by Boszormenyi-Nagy and G. Spark, applicable to create universal psychological loyalty theory, in particular the views of the authors on the essence of the phenomenon, the structure of loyalty, psychological mechanisms of its formation and functioning, the differences between the concept of loyalty and concepts of loyal behavior and commitments.

**Key words:** *loyalty, social systems, a multipersonal level, an interpersonal level, group expectations, loyalty commitments, loyal behavior.*

---

---

# СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 372.878

Ю. М. Дегтярева

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Автор настоящей статьи предпринял попытку обозначить очевидную взаимосвязь музыкального мышления и креативности. Он выделил и исследовал параметры креативности, которые могут выступать в качестве параметров музыкального мышления. С учетом этих параметров, по его мнению, процесс развития музыкального мышления подростков может стать более интенсивным.

*Ключевые слова:* музыкальное мышление, креативность, воображение, коммуникативная эмоциональность, интеллектуальная эмоциональность, психомоторная эмоциональность, творческое мышление.

В одной из своих статей М. Г. Арановский писал: «...музыкальное мышление – не фигура выражения, не метафора, не музыкантская мифология. Это – практика музыкального творчества, состоящая в принятии решений, касающихся образования музыкального текста. Но осуществляется этот процесс двумя разными творческими механизмами, один из которых опирается на сознательное выполнение мыслительных операций, а другой работает латентно, «в темноте» бессознательного. У них разные методы, темп и степень эффективности работы. Но сама возможность музыкального творчества реализуется только при их тесном взаимодействии...» [2, с. 43].

Называя музыкальное мышление практикой музыкального творчества и говоря о том, что в его основе лежат

творческие механизмы, М. Г. Арановский указывает на взаимосвязь творчества и музыкального мышления.

В данной статье внимание главным образом будет уделено понятию креативности и тем его параметрам, на которые, по нашему мнению, стоит обратить внимание, занимаясь проблемой развития музыкального мышления. Однако прежде рассмотрим понятие музыкального мышления в контексте его взаимосвязи с творчеством.

Подтверждение мысли М. Г. Арановского мы находим в исследовании Н. И. Козлова. Резюмируя результаты своего исследования, он высказывает мнение о том, что музыкальное мышление можно отнести к виду творческой активности.



Н. В. Суслова, проведя обширное исследование трудов Б. В. Асафьева, Л. С. Выготского и А. В. Брушлинского, стремившихся в разные годы раскрыть сущность музыкального мышления, делает следующий вывод касательно сущности музыкального мышления: «музыкальное мышление имеет принципиально творческий характер, оно продуктивно даже в тех формах, которые постороннему наблюдателю кажутся пассивными» [9, с. 16].

Приведя доказательства очевидности взаимодействия понятий музыкального мышления и творчества, перейдем к более подробному рассмотрению термина «креативность», до появления которого в устной и письменной речи активно использовалось понятие «творчество».

Термин «креативность» можно с уверенностью назвать многоконтекстным ввиду большого числа трактовок. Приведем некоторые из них.

В словаре практического психолога креативность трактуется как «творческие способности индивида – способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [7]. В большом энциклопедическом словаре под креативностью понимается творческая, созидательная, новаторская деятельность [4]. Можно обнаружить и такое толкование креативности – свойство, определяющее конструктивное и гибкое восприятие, мышление, поведение человека.

Э. Фромм называл креативность способностью к удивлению и познанию, умением находить решение в нестандартных ситуациях.

По мнению Дж. Гилфорда, креативность представляла собой явление исключительное, находящееся в прямой зависимости от таких параметров, как беглость, гибкость, точность, оригинальность.

Креативность, в психологическом смысле, способствует становлению творчества, включая в себя достаточно большой комплекс мыслительных и личностных способностей. Е. Л. Солдатова в своем диссертационном исследовании в качестве примера приводит определение В. Н. Дунчева, трактующего креативность как «способность, связанную с широким диапазоном когнитивных и личностных характеристик индивидуальности и играющую важную роль на первоначальных этапах творческого процесса» [11, с. 50].

В процессе изучения понятия «креативность» мы выяснили, что наряду с наличием многочисленных трактовок, существующих сегодня, недоступность понимания отдельных аспектов креативности продолжает сохраняться. Это, в свою очередь, является основанием для дальнейшего изучения этого явления.

Проведя обзор исследований проблемы относительно формулировки понятия «креативность», было решено выделить такие его параметры, как развитость воображения, интеллектуальная эмоциональность, коммуникативная эмоциональность и гибкость мышления (оригинальность мышления, умение выходить за рамки шаблонов мышления и поведения). Результаты диагностики этих параметров будут описаны далее.

## СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Диагностика выбранных параметров осуществлялась на базе общеобразовательной школы г. Москвы. Целью данного исследования является определение исходного уровня креативности подростков.

В диагностике принимали участие обучающиеся 5-х и 6-х классов.

Опишем ряд тестов, лежащих в основе диагностического исследования.

Вначале было проведено тестирование, направленное на выявление уровня развития воображения. Оно называлось «Тест на воображение» [8, 359 – 360]. Диагностируемым парамет-

ром креативности в данном случае выступал уровень развития воображения.

Диагностика среди обучающихся 5-х классов показала, что у 10,5 % наблюдается низкий уровень развития воображения, у 71 % – средний и у 18,5 % – высокий (рис. 1).

Результаты тестирования в 6-х классах также свидетельствуют о высоких показателях среднего уровня развития воображения (75 %). При этом низкий уровень наблюдается у 6,25 % обучающихся и высокий – у 18,75 % (рис. 2).

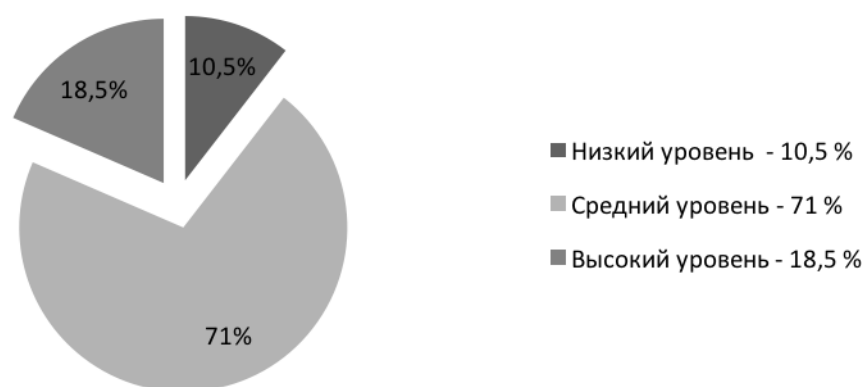


Рис. 1. Показатели уровней развития воображения в 5-х классах

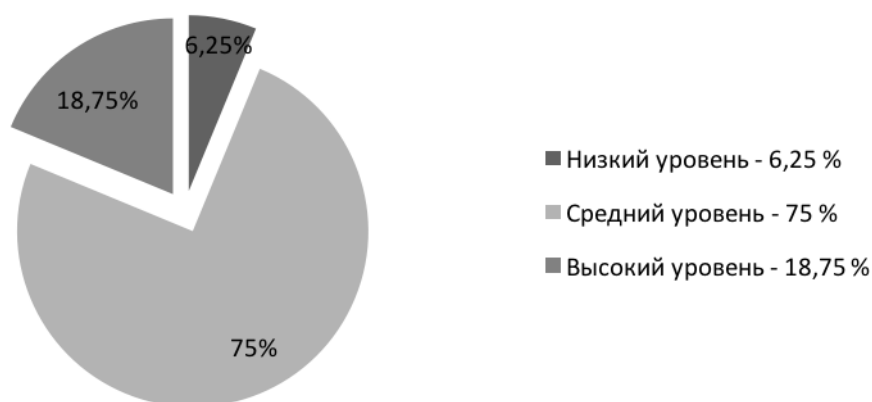


Рис. 2. Показатели уровней развития воображения в 6-х классах

Следует отметить, что среди обучающихся, имеющих средний уровень развития воображения, в 5-х классах 12 – 13 баллов получили только 8 человек из 27, в то время как в 6-х классах 12 – 13 баллов получили 14 человек из 24. Это может

свидетельствовать о том, что в 6-м классе у большего количества обучающихся уровень развития воображения приближен к высокому. Полученные данные можно увидеть на гистограмме, расположенной ниже (рис. 3).

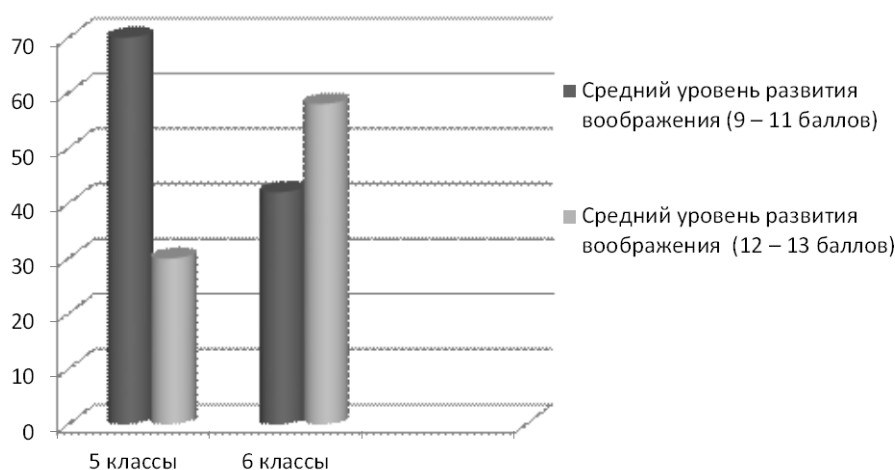


Рис. 3. Соотношение количества обучающихся 5-х и 6-х классов, набравших 9 – 11 баллов и 12 – 13 баллов при среднем уровне развития воображения

При таких показателях уровня развития воображения создаются благоприятные предпосылки для развития музыкального мышления.

После тестирования была применена «Методика диагностики эмоциональности» [1, с. 83 – 88]. Она была направлена на определение общего уровня эмоциональности и конкретизацию тех жизненных сфер, с которыми связана эмоциональность, что служит для человека наиболее значимыми источниками эмоций – общение, размышления или движение. Для этого необходимо было определить показатели выраженности эмоциональности, связанной с различными жизненными сферами: 1) коммуникативная

эмоциональность, 2) интеллектуальная эмоциональность, 3) психомоторная эмоциональность.

Коммуникативная эмоциональность – эмоциональность, которая связана с общением, она касается взаимоотношений с окружающими людьми.

Интеллектуальная эмоциональность – вид эмоциональности, который связан с размышлениями. Эмоции человека в данном случае усиливаются в процессе познания, нахождения чего-то нового, осмысления информации.

Психомоторная эмоциональность – это эмоциональность, при которой источником возникновения эмоций яв-

ляются движения тела (спорт, энергичная ходьба, возможность что-то сделать руками, смастерить).

Методика применялась в виде тестирования. В тестировании принимали участие обучающиеся 5-х классов.

Низкие показатели эмоциональности характеризуют человека как спокойного, уверенного в себе, невозмутимого, различные события извне вызывают у такого человека достаточно слабый отклик. Этот человек может успешно справляться со стрессовыми ситуациями, но ему сложно понимать переживания других, трудности возникают при установлении близких отношений с окружающими.

При высоких показателях эмоциональности наблюдаются интенсивные переживания как реакция даже на самые незначительные события, причем переживания могут быть и положительными, и отрицательными. В силу высокой чувствительности к переживаниям других людей такой человек легко устанавливает и поддерживает близкие отношения. Стрессовые ситуации являются для него неблагоприятными, могут выбить его из колеи, эффективно он работает в спокойных условиях.

В данной статье будут продемонстрированы результаты диагностики коммуникативной и интеллектуальной эмоциональности, а также соотношение степени выраженности коммуникативной и интеллектуальной эмоциональности.

В результате проведенного тестирования было выявлено, что у 44,7 % подростков наблюдается средняя степень выраженности коммуникативной эмоциональности, при этом 39,5 %

показывают низкую степень выраженности последней. Безусловно, такие показатели оставляют желать лучшего, однако суммарные показатели средней и высокой степени выраженности коммуникативной эмоциональности дают уже 60,5 %. Такие показатели являются вполне благоприятными для организации деятельности, направленной на развитие музыкального мышления подростков (рис. 4).

Чаще всего у подростков наблюдается самый высокий показатель по шкале «Коммуникативная эмоциональность», так как для них повышенную значимость имеет то, что происходит во взаимоотношениях с окружающими людьми. В данном случае самый высокий показатель выходит по шкале «Интеллектуальная эмоциональность», несмотря на то, что степень ее выраженности также не является высокой (рис. 5).

Факт того, что выраженность коммуникативной эмоциональности является средней, подтверждает значимость общения в подростковом возрасте – одной из характерных особенностей этого возрастного периода.

С учетом такого показателя интеллектуальной эмоциональности процесс развития музыкального мышления подростков мог бы стать более интенсивным.

Еще одно тестирование, которое было направлено на выявление степени развитости нестандартного творческого мышления, называлось «Умеете ли вы мыслить нестандартно (творчески)» [10, с. 69 – 72].

По итогам проведенной диагностики были получены следующие результаты. Из 31 обучающегося 5-х классов у 97 % наблюдается средняя степень развитости творческого мышления, то есть присутствует способ-

## СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

ность к нестандартному мышлению, но имеются проблемы, мешающие ему раскрыться полностью. Только один

обучающийся из двух классов показал высокий уровень развитости творческого мышления (рис. 6).

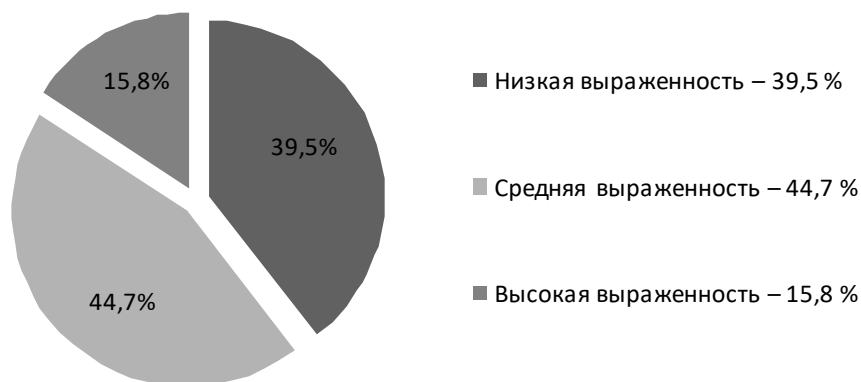


Рис. 4. Показатели выраженности коммуникативной эмоциональности

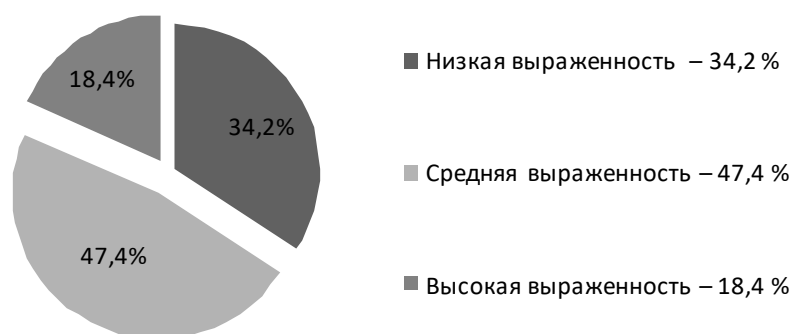


Рис. 5. Показатели выраженности интеллектуальной эмоциональности



Рис. 6. Показатели степени развитости творческого мышления в 5-х классах

У людей с высоким уровнем развития творческого мышления очень хорошо развито воображение, при желании они могут освоить самые разные формы творчества.

Обучающихся с низким уровнем развития творческого мышления выявлено не было. Это значит, что среди них нет детей с маленьким творческим потенциалом, которые бы никогда в жизни не сталкивались с творческими задачами.

В 6-х классах у 100 % тестируемых (34 человека) также наблюдается средняя степень развитости творческого мышления.

Учет полученных данных также может способствовать благоприятному протеканию процесса, направленного на развитие музыкального мышления.

Итак, на основе выделенных параметров креативности это понятие можно трактовать как *способность*

*личности с развитым воображением, гибким мышлением, а также с коммуникативной, интеллектуальной и психомоторной эмоциональностью, которая позволяет ей создать творческий продукт посредством вербального и невербального самовыражения.*

Приведенная в этой статье диагностика служит доказательством того, что степень развитости таких параметров креативности, как воображение и творческое мышление, достаточно явно выраженная интеллектуальная и коммуникативная эмоциональность, становится прочной основой для построения процесса развития музыкального мышления. Совершенствуя имеющиеся показатели креативности, можно интенсифицировать процесс развития музыкального мышления подростков. Иными словами, развитая креативность может являться залогом успешности этого процесса.

### Литература

1. Азбель А. А., Грецов А. Г. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб. : Питер, 2008. 176 с.
2. Арановский М. Г. Музыка и мышление // Музыка как форма интеллектуальной деятельности. М., 2014. 240 с.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 – 2. Л. : Музыка, 1971. 376 с.
4. Большой Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/167302> (дата обращения: 12.06.2016).
5. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. М. : Мысль, 1970. 191 с.
6. Выготский Л. С. Психология искусства. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2017. 448 с.
7. Головин С. Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс]. URL: [http://www.e-reading.by/chapter.php/15324/10/Golovin\\_Slovar%27\\_prakticheskogo\\_psihologa.html](http://www.e-reading.by/chapter.php/15324/10/Golovin_Slovar%27_prakticheskogo_psihologa.html) (дата обращения: 12.06.2016).
8. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты : учеб. пособие / В. Ю. Дударева [и др.] ; под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Академический Проект : Альма Матер, 2009. 533 с.

9. Подуровский В. М., Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. М. : ВЛАДОС, 2001. 320 с.
10. Преображенская Н. А. Потенциал вашей личности. Екатеринбург : У-Фактория, 2003. 320 с.
11. Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности (На примере развития креативности в подростковом возрасте) : дис. ... канд. псих. наук. СПб., 1996. 170 с.

**J. M. Degtyareva**

### **EXPERIENCE OF STUDYING OF CREATIVITY OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF DEVELOPING THEIR MUSICAL THINKING**

The author of this article attempted to identify a clear relationship of musical thinking and creativity. The parameters of creativity, which can act as parameters of musical thinking are identified and investigated. Taking these parameters into consideration, the process of development of musical thinking teenagers can become more intense.

*Key words: musical thinking, creativity, imagination, communication, emotionality, intellectual, emotional, psychomotor emotion, creative thinking.*

УДК 378.6

*В. С. Калинин*

### **ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Предотвращение преступлений в местах изоляции от общества зависит от уровня подготовленности сотрудника. На примере Владимирского юридического института ФСИН России рассматриваются вопросы подготовки сотрудников для уголовно-исполнительной системы в ведомственных образовательных организациях, закрепления выпускников на новом месте службы, удовлетворенности начальников подразделений, под руководством которых начинают работать молодые специалисты, качеством подготовки.

*Ключевые слова: пенитенциарные преступления, Владимирский юридический институт, профессиональная подготовка, наставничество, пенитенциарная система, сотрудник уголовно-исполнительной системы.*

Пенитенциарные преступления имеют высокую степень общественной опасности. Уровень преступности в местах лишения свободы, несмотря на предпринимаемые меры, в настоящее время остается достаточно высоким. Согласно статистическим данным Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации (далее – ФСИН России) количество зарегистрированных преступлений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы (далее – УИС): в 2011 г. составило 1216; в 2012 г. – 1280; в 2013 г. – 1257; в 2014 г. – 1114; в 2015 г. – 1181. В 2011 г. было пресечено преступных намерений и деяний 107242; в 2012 г. – 101391; в 2013 г. – 98914; в 2014 г. – 101916, в 2015 г. – 100611 [1]. Предотвращение преступлений в местах изоляции от общества, их раскрываемость, качественный сбор доказательной базы и успешное доведение расследования до суда напрямую зависит от подготовленности сотрудника, который расследует или оказывает содействие в раскрытии преступления, его моральных и деловых качеств. Имеющий профессиональную подготовку сотрудник УИС, объективно проанализировав состояние дел, способен самостоятельно определить приоритетные направления поиска доказательств, принять решение о необходимости взаимодействия с различными представителями служб, подразделений и организаций. Данная аналитическая деятельность необходима для успешной реализации таких важных задач, как своевременная фиксация поступившей информации, обеспечение охраны места происшествия,

определение оперативной обстановки на момент совершения и после совершения преступления, выдвижение версий, производство осмотра места происшествия, определение вектора поиска информации, установление личностей, причастных к совершению преступления, обеспечение своевременности и законности возбуждения уголовного дела.

Ежегодно образовательные организации высшего образования ФСИН России пополняют разные подразделения УИС подготовленными специалистами со специальным званием среднего начальствующего состава «лейтенант внутренней службы». Задача руководителей структурных подразделений, в которые прибывают молодые сотрудники, получившие профессиональное образование в ведомственных вузах, – создать условия для быстрой адаптации выпускников на новом месте службы, чтобы они могли эффективно использовать полученные теоретические знания в своей практической деятельности.

Рассмотрим вопросы подготовки сотрудников УИС в ведомственных образовательных организациях, закрепления выпускников на полученных должностях, удовлетворенности руководителей подразделений УИС уровнем подготовки молодых специалистов на примере Владимирского юридического института ФСИН России (далее – ВЮИ ФСИН России) в 2011 – 2014 гг.

ВЮИ ФСИН России готовит сотрудников для УИС по целевым заявкам управлений ФСИН России со всей территории Российской Федерации, начиная с Калининградской и заканчивая Магаданской областью.



Было проанализировано 611 служебных отзывов на выпускников 2011 – 2014 гг., присланных во ВЮИ ФСИН России из комплектующих органов, на работу в которые после окончания института были откомандированы молодые специалисты.

В отзыве предлагалось непосредственным руководителям структурных подразделений, в которых проходят службу выпускники института, оценить степень подготовленности к выполнению служебных задач, морально-деловые качества, а выпускникам – внести свои предложения по усовершенствованию процесса подготовки во ВЮИ ФСИН России сотрудников для УИС с точки зрения начинающего практика и приобретенного опыта по адаптации на новом месте службы.

В задачи проведенного исследования входил анализ:

1) причин увольнения молодых специалистов на первом году практической деятельности;

2) закрепляемости молодых сотрудников на предоставленных должностях, адаптации к новым условиям службы;

3) удовлетворенности руководителей учреждений УИС уровнем подготовки выпускников, распределенных к ним на работу.

В 2011 г. ВЮИ ФСИН России по очной форме обучения было подготовлено 160 сотрудников по специальности «юриспруденция» (ведомственная специализация «уголовно-правовая»); в 2012 г. – 138; в 2013 г. – 157; в 2014 г. – 156. Из них на первом году службы было уволено из УИС: выпуск 2011 г. – 35 чел. (21,87 %); 2012 г. – 8 чел. (7,25 %); 2013 г. –

14 чел. (8,92 %); 2014 г. – 4 (2,56 %) чел. [2].

При анализе основных причин увольнения молодых сотрудников из УИС были выявлены следующие факторы (расположены по убыванию степени значимости): 1) социально-демографические, такие как: недостаточное обеспечение жильем, невысокий уровень социально-бытовых условий проживания и условий работы, удаленность ряда учреждений УИС от крупных районных центров, низкий престиж службы; 2) служебные: назначение выпускников на должности, не соответствующие их квалификации, недостаточные перспективы служебного роста, невысокий уровень заработной платы в крупных городах, неблагоприятный климат в служебных коллективах учреждений УИС.

Тревожит возрастающее количество случаев назначения выпускников на должности, не соответствующие полученной квалификации, и на должности младшего начальствующего состава. Так, в 2011 г. их число составило 2, в 2012 г. – 3, в 2013 г. – 19, в 2014 г. – 32.

Закрепление молодых специалистов на местах зависит не только от их желания работать в УИС, но и от участия руководства подразделений в разрешении трудностей, которые испытывает начинающий сотрудник. 91 % выпускников отметили, что при прибытии на новое место службы встретили к себе внимательное, благожелательное отношение со стороны руководства и сослуживцев, 9 % – были восприняты новым коллективом настороженно или безразлично, 77 % выпускников указали, что назначен-

ный им наставник оказывал действенную помощь в первые месяцы работы. В течение первого года службы полностью или в основном адаптировались 96 % выпускников, частично – 4 %.

Закрепляемость выпускников ВЮИ ФСИН России по окончании первого года службы составила: выпуск 2011 г. – 79,4 %, 2012 г. – 84 %, 2013 г. – 89 %, 2014 г. – 97,44 %. Продолжают службу по первоначальному месту распределения, соответственно 78,81, 92,75, 88,20, 94,23 %.

Удовлетворенность уровнем подготовленности выпускников оценивалась руководителями структурных подразделений УИС по 5-балльной шкале. Сравнивались оценки, полученные на итоговых экзаменах в институте, и оценки руководителей подразделений. Расхождения в оценках, полученных на экзаменах, и оценках конкретных компетенций составили: выпуск 2014 г.: «Криминология» – 0,1 балла; «Криминалистика», «Пенитенциарная психология», «Специальная техника» и «Тактико-специальная подготовка» – по 0,2 балла; выпуск 2013 г.: «Криминология» – 0,3 балла; «Криминалистика», «Пенитенциарная психология», «Специальная техника» и «Тактико-специальная подготовка» – по 0,2 балла; выпуск 2012 г.: «Криминология» – 0,4 балла; «Криминалистика», «Уголовное право», «Специальная техника» – по 0,3 балла. Приведенные данные говорят об объективности выставляемых оценок во ВЮИ ФСИН России.

По предмету «Оперативно-розыскная деятельность» (наиболее сложной дисциплине, требующей не только четких знаний юридических дисци-

плин, нормативных документов, но и основ психологии, навыков общения) уровень знаний рассматриваемой категории выпускников оценивается руководителями структурных подразделений как высокий у 8 %, достаточный – у 70 %. Умение применять знания по «Оперативно-розыскной деятельности» на практике на достаточном уровне сформировано у 67 % выпускников, у остальных встречаются затруднения, из них 4 % были оценены неудовлетворительно (данная категория курсантов имела затруднения и при обучении во ВЮИ ФСИН России).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что результаты в целом соответствуют уровню подготовки молодых специалистов в вузе. Вместе с тем некоторыми руководителями практических органов был отмечен низкий уровень знаний основных нормативных документов, регламентирующих деятельность УИС, у 1,8 % выпускников, профессиональная непригодность отмечена у 0,9 % выпускников.

Уровень огневой выучки выпускников рассматриваемых годов выпуска оценивался руководителями по трем параметрам: знание материальной части оружия, умение безопасного обращения и навыки стрельбы. Средний балл составил – 3,9. Уровень физической подготовки (боевые приемы борьбы, подтягивание на перекладине и челночный бег) руководители комплекующих органов оценили в среднем в 4,1 балла. Результаты, полученные на итоговых экзаменах по данным дисциплинам, составляют 4,1 и 4,0 соответственно.

Растет уровень служебно-профессиональной направленности, который выражается в оценке мотивации к службе. Высокой и достаточной мотивацией к службе обладают выпускники: 2011 г. – 78,0 %, 2012 г. – 80,8 %, 2013 г. – 84,5 %, 2014 г. – 79 %; удовлетворительным уровнем: 2011 г. – 15,1 %, 2012 г. – 12,2 %, 2013 г. – 12,8 %, 2014 г. – 17 %; низким уровнем: 2011 г. – 6,9 %, 2012 г. – 7,0 %, 2013 г. – 2,7 %, 2014 г. – 4 %.

Стремлением к дальнейшему профессиональному совершенствованию и служебному росту, по мнению руководителей комплектованных органов, обладают выпускники: 2011 г. – 80,8 %, 2012 г. – 83,9 %, 2013 г. – 89,0 %, 2014 г. – 90 %. Повышение данного показателя указывает на постепенный рост престижа службы среди выпускников. Однако непосредственные руководители подразделений отмечают наличие некоторого количества молодых сотрудников, которые работают недостаточно и игнорируют самообразование: выпускники 2011 г. – 19,2 %, 2012 г. – 16,1 %, 2013 г. – 10,4 %, 2014 г. – 8,6 %.

Положительно оцениваются профессионально важные качества выпускников. На высоком и достаточном уровне сформированы: решительность, активность, мотивация достижения (2011 г. – 72,3 %, 2012 г. – 75 %, 2013 г. – 84,62 %, 2014 г. – 75 %); эмоциональная устойчивость (2011 г. – 78,5 %, 2012 г. – 81 %, 2013 г. – 84,55 %, 2014 г. – 75,66 %); коммуникативная компетентность (2011 г. – 74,3 %, 2012 г. – 78 %, 2013 г. – 86,36 %, 2014 г. – 75,66 %); оперативность мышления (2011 г. – 68 %,

2012 г. – 69 %, 2013 г. – 77,27 %, 2014 г. – 74,34 %); социальная компетентность (2011 г. – 74 %, 2012 г. – 77 %, 2013 г. – 82,57 %, 2014 г. – 71,71 %); самостоятельность, организованность и инициативность (2011 г. – 73 %, 2012 г. – 71 %, 2013 г. – 67,29 %, 2014 г. – 71,71 %); установка на соблюдение законности (2011 г. – 76 %, 2012 г. – 80 %, 2013 г. – 88,18 %, 2014 г. – 76,97 %). Однако при достаточно высоких показателях сформированности основных профессионально важных качеств (от 71 до 88 %) отмечается снижение показателей дисциплинированности и исполнительности у молодых специалистов (67 %). Низкий уровень показателей профессионально важных качеств, требующих личной организованности, самостоятельности и инициативности, был отмечен в 19 % отзывов, из них, по мнению руководителей, не умеют организовывать и планировать свой день, имеют недостаточный уровень организаторских способностей 22 % выпускников.

Можно предположить, что снижение показателя дисциплинированности и исполнительности произошло в результате недостаточного контроля выпускников со стороны руководителей, а низкие показатели личной организованности, самостоятельности и инициативности обусловлены:

- 1) слабой организацией наставнической деятельности в подразделениях учреждений и органах УИС [3; 4];

- 2) отсутствием доверия со стороны непосредственного руководства, вследствие чего выпускнику не поручают задачи, в которых он может проявить самостоятельность и инициативность.

В целом удовлетворенность уровнем подготовки специалистов во ВЮИ ФСИН России руководителями практических органов составила: выпуск 2012 г. – 82 %, 2013 г. – 97 %, 2014 г. – 97 %. Соответствует занимаемой должности: выпуск 2012 г. – 67 %, в 2013 г. – 80 %, 2014 г. – 95 %; не соответствуют занимаемой должности: выпуск 2011 г. – 0 %, выпуск 2012 г. – 0 %, выпуск 2013 г. – 1,8 %, выпуск 2014 г. – 5 % (рост данного показателя связан с увеличением случаев назначения выпускников на должности, не связанные с полученной специальностью и ведомственной специализацией, например, среди выпускников 2014 г. только 39 % выпускников проходят службу в должностях в соответствии со специализацией, 33 % замещают должности, связанные с режимом и охраной, остальные 28 % замещают прочие должности, в т. ч. должности хозяйственного, интендантского и коммунально-бытового обеспечения). В 0,9 % поступивших отзывов отметки руководителей комплекующих органов о служебной деятельности отсутствуют (в 2012 году – 16 %, в 2013 году – 7 %). Отмечена слабая теоретическая подготовка у двух выпускников (1,9 %), большая оторванность от практической деятельности сотрудника УИС в профессиональной подготовке у трех (2,8 %) и слабое знание нормативно-правовой базы у одного (0,9 %). Имеют высокий уровень дисциплинированности (77 %), исполнительности (80 %). 85 % выпускников оцениваются как исключительно честные, добросовестные, ответственные, решитель-

ные, смелые, имеющие самообладание и выдержку.

72 % выпускников пользуются авторитетом в служебном коллективе. Они оцениваются своими коллегами как неконфликтные, общительные, готовые к взаимовыручке и взаимопомощи, обладающие достаточной нервно-психической устойчивостью (т. е. способностью переносить значительные физические и психические нагрузки без существенного снижения работоспособности и нарушений поведения). Решения в экстремальной ситуации 30 % выпускников принимают хотя и замедленно, но правильно.

Важным компонентом профессиональной деятельности сотрудников УИС является умение работать с нормативными документами. По оценке непосредственных руководителей практических органов, 74 % выпускников на высоком и достаточном уровне умеют оформлять и вести служебную документацию, лишь у 26 % встречаются затруднения. Анализ служебных отзывов показывает, что выпускники института в достаточной степени обладают необходимыми профессионально значимыми качествами сотрудника правоохранительных органов.

Выпускники отметили, что в процессе своей профессиональной деятельности они столкнулись со следующими профессиональными сложностями: 30 % из них указали на разрыв между нормами права и типичными приемами и методами, используемыми в реальной обстановке, 17 % – на отсутствие необходимого умения работы со спецконтингентом.

Основными предложениями, поступившими в институт от руководителей комплектовующих органов, были: «улучшить уровень подготовки по изучению уголовно-исполнительного права», «повысить уровень знаний по специальной подготовке для решения служебных задач в сфере оперативно-розыскной деятельности», «включить в программу углубленное изучение пользования программно-техническим комплексом автоматизированного карточного учета спецконтингента» в исправительных учреждениях (далее – ИУ), «уделить внимание правильности оформления служебных документов», «больше внимания уделять практической стороне обучения», «увеличить количество практических занятий по уголовно-исполнительному праву и криминалистике». Также работодателями был отмечен недостаточный уровень знаний выпускников о преступной субкультуре, необходимых для проведения индивидуально-воспитательной работы с осужденными. Все поступившие предложения и замечания ежегодно рассматриваются на заседании Ученого совета ВЮИ ФСИН России и вносятся соответствующие корректировки в учебный процесс.

Несмотря на ежегодное пополнение структурных подразделений УИС выпускниками образовательных организаций ФСИН России, на местах все равно ощущается нехватка квалифицированных специалистов. Так, проведенный нами устный опрос сотрудников СИЗО-1 УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области (выборка из 30 чел.) показал,

что 17 % респондентов отметили недостаточное количество специалистов, имеющих специальную подготовку, в подразделениях ИУ; 14 % – высокую загруженность, отсутствие творческого подхода к решению проблем, незаинтересованность в результатах своего труда.

Данные факты требуют переосмысления роли курсанта в учебном заведении в целях создания условий, формирующих активную, инициативную позицию, способствующую развитию организаторских способностей. Необходимо предоставлять курсантам определенное поле деятельности для инициативы и творчества. В целях улучшения эффективности работы подразделений ИУ необходимо дальнейшее комплектование ИУ высококвалифицированными кадрами (недопустимо сокращение выпуска профессионально подготовленных сотрудников в организациях высшего образования Федеральной службы исполнения наказаний); повышать дисциплинированность сотрудников ИУ за счет организации контроля, высокой зарплаты, продвижения по службе и поощрений, соблюдения режима труда и отдыха.

Таким образом, по нашему мнению, основой организации работы по закреплению выпускников, прошедших обучение по очной форме, должна стать планомерная совместная деятельность территориальных органов, учреждений УИС и структурных подразделений по сопровождению каждого курсанта на протяжении всего периода обучения, включающая в себя: своевременное ознакомление выпускников с предполагаемой должностью и

социальными условиями службы; четкую организацию проведения ознакомительной, производственной и преддипломной практики курсантов по месту их дальнейшего прохождения службы; с учетом индивидуальных особенностей курсантов, ориентировать их на определенное направление деятельности в дальнейшем. Также можно предложить проведение учебно-ознакомительной практики на втором курсе.

Считаем, что к положительному результату привела бы более активная и лишенная формализма работа комплектовующих органов на начальном этапе отбора кандидатов для обучения в ведомственных учебных заведениях. В частности, пропагандирование службы в УИС, проведение на базе управлений ФСИН России военно-спортивных игр среди старшеклассников, встреч абитуриентов и их родителей с руководителями комплектовующих органов с целью разъяснения специфики работы в уголовно-исполнительной системе.

Разрабатываемая в настоящее время стратегия по организации прямого набора в образовательные учреждения ФСИН России позволит скорректировать некоторые существующие недостатки, например, возможность выбора курсантом очного обучения своего места распределения в

зависимости от рейтинга его успеваемости, что явится стимулом для повышения мотивации обучающихся к приобретению знаний и умений для будущей службы.

В подразделениях УИС необходимо активизировать работу наставников в соответствии с Положением о наставничестве в организациях и органах уголовно-исполнительной системы [4].

В данной статье мы не затронули вопросы получения образования по заочной форме обучения, так как это тема отдельного исследования, материалы которого будут представлены в следующей статье. Однако следует сказать об имеющемся высоком потенциале в образовательных организациях ФСИН России для подготовки высокопрофессиональных сотрудников для УИС на базе заочного обучения. Несомненно, сотрудники, имеющие опыт работы в практических органах и решившие получать образование по заочной форме обучения, осознанно подходят к процессу учебы, имеют высокую мотивацию, знают специфику работы и т. д.

Надеемся, что данное исследование поможет повысить качество выпускаемых специалистов в ведомственных образовательных организациях высшего образования по очной форме обучения.

### Литература

1. О состоянии преступности среди лиц, содержащихся в организациях уголовно-исполнительной системы // Отчеты по форме 2-УИС за 2011 – 2015 гг.
2. Анализ качества подготовки выпускников факультета очного обучения по отзывам из практических органов // Отчет отделения менеджмента и контроля качества образовательного процесса ВЮИ ФСИН России за 2011 – 2013 гг.

3. Информация о закреплении на службе в организациях и органах УИС выпускников 2014 года ВЮИ ФСИН России // Отчет отдела кадров ВЮИ ФСИН России.
4. Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы : Приказ ФСИН РФ от 28 дек. 2010 г. № 555 // Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=503406#0> (дата обращения: 17.05.2017).

**V. S. Kalinin**

**PROBLEMS OF PENAL SYSTEM EXPERTS TRAINING  
IN DEPARTMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
OF THE HIGHER EDUCATION**

Prevention of crimes in places of isolation from society depends on the level of professional readiness of the employee. The article discusses the issues of training of penal system employees in departmental educational organizations, fastening of graduates at the new place of service, satisfaction of managers by training level of young specialists on the example of Vladimir Law Institute.

*Key words:* penitentiary crimes, Vladimir Law Institute, training, mentoring, penal system, employee of the penal system.

---

---

## НАШИ АВТОРЫ

**АСТАФЬЕВА**  
Елена  
Николаевна

старший преподаватель кафедры педагогики  
Академии социального управления (г. Москва, Россия)  
E-mail: histped2009@rambler.ru

**БОБЧЕНКО**  
Татьяна  
Григорьевна

кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии  
Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых,  
психолог Владимирского областного специального дома  
для ветеранов (г. Владимир, Россия)  
E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

**ВАСИЛЬЕВ**  
Вячеслав  
Вениаминович

кандидат юридических наук, доцент  
профессор кафедры административной деятельности ор-  
ганов внутренних дел Нижегородской академии МВД  
России (г. Нижний Новгород, Россия)  
E-mail: vasiljev.vyacheslaw@yandex.ru

**ВЛАСОВА**  
Галина  
Ивановна

кандидат педагогических наук  
зав. кафедрой дошкольного образования  
Санкт-Петербургской академии постдипломного  
педагогического образования (г. Санкт-Петербург, Россия)  
E-mail: vlasova-galina@bk.ru

**ВЫЗУЛИН**  
Евгений  
Александрович

старший преподаватель кафедры административной  
деятельности органов внутренних дел Нижегородской  
академии МВД России (г. Нижний Новгород, Россия)  
E-mail: 0512e@mail.ru

**ГОРНОСТАЕВ**  
Станислав  
Викторович

кандидат психологических наук, доцент  
докторант Академии ФСИН России (г. Рязань, Россия)  
E-mail: stanislavrz@yandex.ru

**ДЕГТЯРЕВА**  
Юлия  
Михайловна

аспирант кафедры музыкального искусства  
Московского городского педагогического университета  
(г. Москва, Россия)  
E-mail: miss.degtyareva2013@yandex.ru

**ДУБРОВИНА**  
Лариса  
Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии  
Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: Dubrovina69@bk.ru



## НАШИ АВТОРЫ

---

- ДУХАВНЕВА**  
Алла  
Владимировна кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Южно-Российского государственного политехнического университета имени М. И. Платова (Новочеркасск, Россия)  
E-mail: duhavneva@mail.ru
- ЗОБКОВ**  
Валерий  
Александрович доктор психологических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: zobkov@gmail.com
- КАЛИНИН**  
Владимир  
Сергеевич адъюнкт очного обучения факультета подготовки научно-педагогических кадров Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Владимир, Россия)  
E-mail: k.v.s92@mail.ru
- МАКСИМОВА**  
Ольга  
Анатольевна кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: maximovant@gmail.com
- МИТЮШИНА**  
Наталья  
Владимировна кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: nataliamityushina@gmail.com
- НИКУЛИНА**  
Наталья  
Николаевна кандидат педагогических наук  
зав. кафедрой профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин Белгородского государственного аграрного университета имени В. Я. Горина (г. Белгород, Россия)  
E-mail: nikulina\_n@bsu.edu.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

**ОРЛОВА**  
**Мария**  
**Михайловна**

кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры консультативной психологии  
Саратовского национального исследовательского  
университета имени Н. Г. Чернышевского  
(г. Саратов, Россия)  
E-mail: orlova-maria2010@mail.ru

**ПАЛЬТОВ**  
**Александр**  
**Елисеевич**

доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики Владимирского  
государственного университета имени Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
(г. Владимир, Россия)  
E-mail: paltovae@mail.ru

**ПЕРМИНОВА**  
**Людмила**  
**Михайловна**

доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры непрерывного образования  
государственного образовательного учреждения  
высшего образования Московской области  
«Московский государственный областной университет»  
(г. Москва, Россия)  
E-mail: lum1030@yandex.ru

**СОРОКИНА**  
**Ирина**  
**Радиславона**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры социальной педагогики  
и психологии Владимирского государственного  
университета имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: sociolog1966@yandex.ru

**УРУСОВА**  
**Лаура**  
**Хабаловна**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры государственных и гражданско-правовых  
дисциплин Северо-Кавказского института повышения  
квалификации (филиала) Краснодарского университета  
МВД России (г. Нальчик, Кабардино-Балкарская  
Республика, Россия)  
E-mail: lauraurusova@gmail.com

**ЧЕРНЫШЕВА**  
**Наталья**  
**Степановна**

кандидат психологических наук  
доцент кафедры общей и педагогической психологии  
Владимирского государственного университета  
имени Александра Григорьевича и Николая  
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: chrnshv@yandex.ru

---

---

## OUR AUTHORS

- ASTAFIEVA  
Elena N.** Senior Lecturer, Department of Education, Academy of Social Management (Moscow, Russia)  
E-mail: histped2009@rambler.ru
- BOBCHENKO  
Tatiana G.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: ta-bobchenko@mail.ru
- VASILIEV  
Vyacheslav V.** PhD (Law), Associate Professor, Department of Administrative Activity of Bodies of Internal Affairs, Nizhny Novgorod Academy of the MIA of Russia (Nizhny Novgorod, Russia)  
E-mail: vasiljev.vyacheslaw@yandex.ru
- VLASOVA  
Galina I.** PhD (Education), Head of the Department of Preschool Education, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia)  
E-mail: vlasova-galina@bk.ru
- VYZULIN  
Evgeny A.** Senior Lecturer, Department of Administrative Activity of Bodies of Internal Affairs, Nizhny Novgorod Academy of the MIA of Russia (Nizhny Novgorod, Russia)  
E-mail: 0512e@mail.ru
- GORNOSTAEV  
Stanislav V.** PhD (Psychology), Associate Professor, Doctoral Candidate of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (Ryazan, Russia)  
E-mail: stanislavrz@yandex.ru
- DEGTYAREVA  
Julia M.** Postgraduate Student, Department of Musical Art, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)  
E-mail: miss.degtyareva2013@yandex.ru
- DUBROVINA  
Larisa A.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: Dubrovina69@bk.ru
- DOUKHAVNEVA  
Alla V.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Educational Technologies, South-Russian State Polytechnic University named after M. I. Platov (Novocherkassk, Russia)  
E-mail: duhavneva@mail.ru

## OUR AUTHORS

---

- ZOBKOV  
Valery A.** Dr. Sc. (Psychology), Professor, Department of Personality Psychology and Special education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: zobkov@gmail.com
- KALININ  
Vladimir S.** Adjunct Full-time Study, Faculty of Preparation of Scientific and Pedagogical Staff, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia)  
E-mail: k.v.s92@mail.ru
- MAKSIMOVA  
Olga A.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: maximovant@gmail.com
- MITYUSHINA  
Natalia V.** PhD (Education), Associate Professor, Department of Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: nataliamityushina@gmail.com
- NIKULINA  
Natalia N.** PhD (Education), Head of the Department of Professional Training and Socio-pedagogical Disciplines, Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin (Belgorod, Russia)  
E-mail: nikulina\_n@bsu.edu.ru
- ORLOVA  
Maria M.** PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Counseling Psychology, Saratov National Research University named after N. G. Chernyshevsky (Saratov, Russia)  
E-mail: orlova-maria2010@mail.ru
- PALTOV  
Alexander Y.** Dr. Sc. (Psychology), Professor, Department of Personality Psychology and Special Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir)  
E-mail: paltovae@mail.ru
- PERMINOVA  
Ludmila M.** Dr. Sc. (Education), Professor, Department of Continuing Education, State Educational Institution of Higher Professional Education in the Moscow region "Moscow State Regional University" (Moscow, Russia)  
E-mail: lum1030@yandex.ru

## OUR AUTHORS

---

**SOROKINA**

**Irina R.**

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)

E-mail: sociolog1966@yandex.ru

**URUSOVA**

**Laura Kh.**

PhD (Education), Senior Lecturer, Department of State and Civil-legal Disciplines, North-Caucasian Institute of Advanced Russian Police Academy (branch) of Krasnodar University of Russian Interior Ministry, Nalchik, (Kabardino-Balkarian Republic),

E-mail: lauraurusova@gmail.com

**CERNYSHEVA**

**Natalia S.**

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Pedagogic Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)

E-mail: chrnshv@yandex.ru

---

---

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

**Просим предоставлять материалы в следующем виде:**

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенное под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

**Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.**

**К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие:** фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ.**

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

*Телефоны для справок:* (4922) 33-81-01 (кафедра педагогики)

*E-mail:* vaa3266@yandex.ru