

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 10 № 1

Москва



2013



Российский психологический журнал**Учредитель** – Российское психологическое общество**Главный редактор** – Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Малюфеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Черноризов А.М.

Шкуратов В.А.

Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Деркач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Менджеричка Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Белянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

Все члены редакционной коллегии входят в редакционный совет.

Ответственный секретарь – Тельнова О.В.**Редактор английской части** – Крутелева Л.Ю.**Выпускающий редактор** – Попова Л.В.**Компьютерная верстка** – Чеха А.П.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05

E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,

г. Москва, 129366

Тел./ факс (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с Редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ

5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Фельдштейн Д.И. Об улучшении качества аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям (текст доклада, сделанный 20.11.2012 г. на совещании ВАК при Министерстве образования и науки РФ)

9

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Ачина А.В., Синченко Т.Ю. Исследование различных параметров успешности решения психодиагностических задач практикующими психологами и студентами-психологами

29

Щербакова Т.Н., Малкарова Р.Х. Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития педагога

40

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Казгермазова Л.Ц., Савин В.А. Диалог культур как смысло-технология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза

46

Лихачева Е.Н. К вопросу о воспитании и обучении детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы в традиционных условиях дошкольного образовательного учреждения

59

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Ефименко Н.Н. Некоторые аспекты теории замещающего онтогенеза А.В. Семенович в филогенетическом принципе коррекционного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

66

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Баранник Н.С., Горбатюк В.Ф. Социометрия учебной группы при взаимном самообучении

77

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИИ

85





НАШИ АВТОРЫ



Фельдштейн Давид Иосифович

вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор

Служебный адрес: ул. Погодинская, д. 8,
г. Москва, 119121

Служебный телефон: +7 (499) 245-16-41, 246-81-77

E-mail: vadimil@mail333.com



Ачина Алиса Владимировна

преподаватель кафедры общей и дифференциальной психологии психологического факультета, консультант психологической службы Южно-Российского Гуманитарного Института

Служебный адрес: ул. Красноармейская, 108,
г. Ростов-на-Дону, 344082

Служебный телефон: +7 (863) 244-04-43

E-mail: achina@inbox.ru



Синченко Татьяна Юрьевна

декан факультета практической психологии Южно-Российского гуманитарного института, зав. кафедрой общей и дифференциальной психологии, кандидат психологических наук, доцент

Служебный адрес: ул. Красноармейская, 108,
г. Ростов-на-Дону, 344082

Служебный телефон: +7 (863) 244-04-43

E-mail: sinchenko1961@yandex.ru



Щербакова Татьяна Николаевна

заведующая кафедрой психологии Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, доктор психологических наук, профессор

Служебный адрес: пер. Гвардейский, 2/51,
пер. Доломановский, г. Ростов-на-Дону, 344011

Служебный телефон: +7 (863) 267–56–00

E-mail: tatiananik@list.ru



Малкарова Рахима Хизировна

преподаватель психологии педагогического колледжа при Кабардино-Балкарском государственном университете

Служебный адрес: ул. Чернышевского, 165,
г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, 360000

Служебный телефон: +7 (8662) 42–49–59

E-mail: malrah hiz@mail.ru



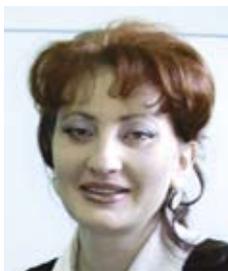
Абакумова Ирина Владимировна

член-корреспондент Российской академии Образования, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–07–11

E-mail: general@psyf.rsu.ru



Кагермазова Лаура Цараевна

профессор кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского университета им. Х.М. Бербекова, доктор психологических наук

Служебный адрес: ул. Чернышевского, 175,
г. Нальчик, 360017

Служебный телефон: +7 (8662) 40-18-58

E-mail: Laura07@yandex.ru



Савин Василий Анатольевич

старший преподаватель кафедры СТиТМ Шахтинского института Южно-Российского государственного технического университета

Служебный адрес: пл. Ленина, д. 1,
г. Шахты, Ростовская область, 346500

Служебный телефон: +7 (8636) 22-20-36

E-mail: savin-v2008@mail.ru



Лихачева Елена Николаевна

доцент кафедры «Педагогика и психология» Карагандинский университет «Болашак», кандидат педагогических наук

Служебный адрес: ул. Ерубаева, д.16,
г. Караганда, Казахстан, 100009

Служебный телефон: +7 (7212) 42-04-35

E-mail: likch@mail.ru



Ефименко Николай Николаевич

руководитель Авторского педагогического Центра,
кандидат педагогических наук

Служебный адрес: ул. Б. Хмельницкого, д. 30/28,
г. Краматорск, Донецкой области, Украина, 84313

Служебный телефон: +7 (06264) 7–37–53

E-mail: efim_nn@mail.ru



Горбатьюк Владимир Феофанович

доцент кафедры теоретической, общей физики и техно-
логии Таганрогского государственного педагогического
института им. А.П. Чехова, кандидат технических наук

Служебный адрес: ул. Инициативная, д. 48,
г. Таганрог, Ростовская обл., 347936

Служебный телефон: +7 (86344) 60–18–07

E-mail: ghor-wladimir2@yandex.ru



Баранник Николай Сергеевич

аспирант факультета психологии Южного федерального
университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–07–11

E-mail: barannik.nikolay@yandex.ru



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Фельдштейн Д.И.

Об улучшении качества аттестации научных кадров
по педагогическим и психологическим специальностям
(текст доклада, сделанный 20.11.2012 г. на совещании
ВАК при Министерстве образования и науки РФ)

Уважаемые коллеги!

Здесь, в этом зале собрались люди, которые ответственны за состояние и возможности улучшения дела аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям.

И я, вставший за эту трибуну, в полной мере несу такую же ответственность.

Поэтому сразу хочу заметить – цель моего доклада не в том, чтобы упрекать кого-то за что-то, а в том, чтобы еще и еще раз обозначить болевые точки, наши с вами недоработки в этом плане, наметив пути их устранения, так как далее невозможно терпеть сложившееся, практически критическое положение.

Первое и самое главное – мы должны четко для самих себя определить, что означает аттестация научных работников, итогом которой выступает присвоение ученой степени кандидата и доктора наук.

Причем, и это необходимо особо подчеркнуть, наличие ученой степени вовсе не дает ее обладателю основание именовать себя ученым.

Речь идет о квалификации научного работника. А ученый он или только стремится им стать – покажет будущее время.

Вспомним великого Мечникова, который неоднократно заявлял – «Я не ученый, а научный работник». О том, что он воистину ученый, сказали потомки.

К сожалению, сегодня термин «ученый» нивелируется и сознательно, и бессознательно усилиями многих как околонучных, так и собственно научных структур.

Не успел человек получить первую искомую научную степень кандидата наук (вслушайтесь, вдумайтесь – к а н д и д а т а, т. е. претендента на занятие научной деятельностью), как его сразу же величают ученым. Отсюда конкурсы молодых ученых, гранты молодым ученым...

Пора остановиться и, прошу извинить за каламбур, остепениться. Нет молодых или зрелых, пожилых или старых ученых. Есть разные категории научных работников, в той или иной степени удостоенных соответствующей научной степенью. Даже чисто психологически (не говоря о других аспектах) человек, получив ученою



степень, занимает значимое место в системе науки, а он, к сожалению, нередко не готов к этому. В результате не просто теряется уважение общества к научной деятельности – теряется само понимание науки. Отсюда возрастает роль и значение аттестации научных кадров.

Аттестация, т. е. присвоение ученой степени, предполагает, я вынужден об этом напомнить, не просто оценку диссертационной работы, а оценку вписанности научного работника в науку, в научное сообщество путём его научных публикаций – статей, монографий, научных докладов, выступлений на разного рода конференциях, симпозиумах, участия в диспутах, когда диссертация выступает обобщением наработанных материалов, представляющих научный интерес.

Следовательно, рекомендуя на заседании кафедры или лаборатории, а затем рассматривая на Ученом и, наконец, диссертационном совете представленную диссертацию, мы обязаны оценивать не просто ее текст (тем более сегодня, когда при наличии Интернета весьма просто его скопировать, не говоря уж об объявлении фирм и частных лиц, открыто предлагающих за определённую плату такой текст подготовить). Мы, повторяю, обязаны оценивать не только и не просто текст диссертации, а научные достижения автора, его научную позицию, его «Я» в науке. То есть, аттестуя научного работника, мы должны сознавать, кого мы аттестуем, давая ему возможность вхождения в мир науки. А это требует от нас, аттестующих, ответа на вопрос, с чем соискатель входит в науку? Тем более что в наши дни, кроме людей, которые приходят в науку потому, что не мыслят без нее жизни, нарастает поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, как ресурс карьерного роста. Речь идет о получении ученых степеней людьми, не участвующими или участвующими в очень ограниченной степени в подготовке диссертационных работ.

Как должен поступить диссертационный совет в случае представления хорошо выполненной работы и внятном выступлении соискателя на защите, зная, что работа написана другими людьми? Можно и, наверное, нужно обратиться к европейской практике, где развита система многоплановой ответственности научных работников, в частности, предусмотрены последствия для академической карьеры лиц, уличенных в нарушении научной этики. Например, в соответствии с документами, одобренными Сенатом Общества Макса Планка ещё 24 ноября 2000 г., они включают: лишение докторской степени; лишения права преподавания; иск о возвращении денежных средств (грантов), стипендий; отзыв научных публикаций, предназначенных для публики, и ряд других мер.

Уважаемые коллеги! Уже на прошлых наших встречах я пытался обратить внимание участников на слабую представленность, по сути, отсутствие методологической позиции у многих соискателей даже докторской степени.

В известной мере это связано с состоянием и развитием науки, с условиями ее функционирования в современном знаниевом пространстве, где наблюдается непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации на фоне изменения мировоззренческих позиций, что не только значительно расширило,



но и усложнило миропонимание современного человека, обуславливая необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно целевых установок.

К сожалению, новые мировоззренческие позиции и методологические подходы зачастую плохо осваиваются многими соискателями учёной степени, путающими положения принципиально разных концепций постмодернизма, постнеклассической рациональности, постпозитивизма и других, приводя их часто в несовместимом сочетании, не раскрывая и не используя практически в диссертационных исследованиях.

Нечёткость теоретико-методологических позиций, т. е., по существу, отсутствие логики познания изучаемых явлений, прямо говоря, научная безграмотность в большом, к сожалению, числе докторских диссертаций (о кандидатских работах и говорить не приходится), когда соискатель опирается на разные позиции, выработанные в разных схемах теории познания, приводит к тому, что в качестве методологической базы исследования нам предъявляется «поминальник» фамилий известных авторов, нередко вкупе с именами членов диссертационного совета и оппонентов. Возьмем, к примеру, докторскую диссертацию О.В. Варниковой «Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки», защищённую в Пензенском госпедуниверситете, где научным консультантом выступил профессор В.В. Полукаров, официальными оппонентами профессора Ж.В. Перепелкина, О.Г. Оберемко, Т.Г. Ивошина, а ведущей организацией – Красноярский госпедуниверситет. Соискатель заявила, что теоретико-методологической основой её исследования являются (цитирую): «ключевые положения философии науки и методологии научных исследований (идет перечисление 12 фамилий); фундаментальные теории личности (дается перечень из 8 фамилий). А затем диссертант пишет, что помимо них, она опиралась на (вслушайтесь): системный подход к анализу социальных явлений, процессов, систем (приводятся 17 фамилий); деятельностный подход (перечисляются 5 фамилий); коммуникативно-деятельностный подход (ещё 6 фамилий); компетентностный подход (перечисляется 13 фамилий); когнитивный подход к проблемам познания (ещё 3 фамилии). Не останавливаясь на этом, соискатель заявляет, что методологической основой диссертации стали: психолого-педагогические исследования (какие – не уточняется, но идет перечень аж из 20 фамилий), теории и концепции личностного становления человека как активного субъекта, преобразующего мир и себя (8 фамилий); исследования закономерностей профессионального становления будущего специалиста (13 фамилий), современные концепции содержания образования (8 фамилий), концепции индивидуализации, контекстного и продуктивного обучения, профессионализации обучения, творческого саморазвития (10 фамилий), концептуальные и дидактические аспекты обучения взрослых (9 фамилий), гуманитаризации и гуманизации образования, в том числе и посредством изучения иностранных языков (5 фамилий). Затем мы с удивлением обнаруживаем, что в качестве методологических основ соискатель приводит



также методику преподавания иностранных языков в профессиональной сфере и формирование иноязычной компетенции (дается перечень из 4-х фамилий), теорию и методику обучения иностранным языкам (перечисляются 14 фамилий), и, кроме того, теорию обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению (4 фамилии).

Спрашивается, в каком состоянии находились члены диссертационного совета, которые одобрили работу с подобной методологической основой? Если не под гипнозом, то надо обращаться не к психолого-педагогической экспертизе ВАК, а к срочной медико-психиатрической помощи.

И ведь такое, прошу простить за выражение, обоснование теоретико-методологических основ является, как это ни прискорбно, довольно типичным.

Хотя общепонятно, что методологическую основу диссертационного исследования не могут составлять труды отдельных ученых, перечисление их фамилий и изучавшихся ими направлений, при упоминании которых нередко, как мы только что видели, наблюдается путаница теорий, концепций, отдельных положений и результатов.

Подобная абракадабра сказывается и на характере выбора, и формах применения методов, выступающих составной частью методологии исследования. Сегодня в немалом числе диссертационных работ трудоёмкие инструментальные или экспериментальные исследовательские процедуры подменяются опросниками и анкетами сомнительного происхождения, валидность и надёжность которых сами нуждаются в научном подтверждении. В результате, например, фактическое исследование психологического феномена (поведения, состояния, реакций, научения и т. п.) подменяется усреднённым множеством количественных оценок, имитирующих феномен. Но «среднего» человека, как известно, не существует, поэтому полученные таким образом результаты являются, по сути, фикцией. Кроме того, имеющийся перекосяк в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания, которые явно просели, значительно занижает возможности изучения человека, живущего в сложной современной обстановке, где он подвергается воздействию множества факторов.

Уважаемые коллеги! Вы знаете, что современный мир принципиально изменился. Изменилось пространство функционирования человечества, ритмы, темпы его движения. Огромные технические, технологические, производственные, культурные достижения, с одной стороны, и одновременно глобальный кризис – экономический, социальный, демографический, экологический, охвативший все сферы жизнедеятельности человеческого сообщества, включая и российский социум, объективно фиксируют реально новое историческое состояние развития, связанное с рубежными переменами стадийного характера.

Важнейшим следствием и одновременно показателем современного состояния социума являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался сегодня в качественно новом мире, обусловленном произошедшими и происходящими изменениями, когда он за одну минуту, благодаря



Интернету и телевидению, может перепрыгнуть многочисленные географические и политические границы, побывать на разных континентах Земли, на дне океанов и в космосе, что порождает, помимо всего прочего, и ломку привычных процессов мыслительной деятельности, и разрыв устоявшихся связей, взаимозависимостей, и интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость, в результате чего изменяется его восприятие, сознание, мышление, мотивационно-потребностная сфера.

При этом существующая система образования, не успевая ассимилировать произошедшие преобразования, перестала удовлетворять предъявляемым к ней требованиям, выдвигая, обуславливая необходимость построения качественно иного образования, ориентированного не на трансляцию от поколения к поколению социокультурного опыта, а на образование – **формирование** человека, его самообразование, самоопределение, требующее креативных способностей – не только познавательных, но и коммуникативных, и организационных.

Потребность в разработке стратегии преобразования образования, которое выступает реальной силой воспроизводства общества, как и необходимость построения целостной картины психического, нейропсихологического, психофизиологического, личностного развития современных людей, особенно растущих, подготовки их к жизни в быстро меняющемся мире, актуализирует выработку принципиально новых научных теорий, концепций, поиск технологий, механизмов, методов, способов обучения, воспитания, развития людей, роста их нравственности и духовности, что придает исключительную актуальность психологической и педагогической наукам, в которых имеются огромные лакуны нерешенных проблем, связанных как с познанием современного человека, так и с построением процесса образования.

Сегодня модно стало кричать, что плохи у нас дела с образованием, а что мы с вами, уважаемые коллеги, делаем, чтобы оно стало хорошим? Что мы предложили в плане улучшения образованности растущих людей, повышения их культуры? Что, например, нами наработано, доказано в части решения проблемы сохранения логического мышления в век преобладания виртуальной информации, в части совмещения разных её типов, в частности, работы информации на знания, превращения её в знание?

А ведь именно ликвидацией этих и многих других белых пятен, если верить тому, что пишется в психологических и педагогических диссертациях касаемо теоретического значения и научно-практического применения проведенных исследований, и занимается сегодня целая армия претендентов на учёную степень доктора и кандидата наук. Ведь только за последние три года – 2009–2011 – Президиум ВАК (по рекомендации экспертного совета) утвердил 605 докторских диссертаций по педагогике и психологии, отклонив всего 12 докторских, при том, правда, что 13 соискателей сами сняли свои работы с дальнейшего рассмотрения, убедившись (скажу по секрету) с помощью экспертного совета ВАК в их непригодности.



Итак, 605 выполненных докторских работ по педагогике и психологии, работ, которые, согласно Положению об учёной степени, решают важную научную проблему. И таких работ, повторяю, только за три года более шестисот! Одновременно в этот же период было защищено (не пугайтесь) 5927 кандидатских диссертаций по педагогике и 1668 по психологии. И хотя данные за нынешний 2012 г. еще не подведены, можно говорить, что в наших областях научного знания произошёл буквально тектонический сдвиг – ведь такое число диссертаций, имеющих, как пишется в каждой, актуальность, научную новизну и практическую значимость, содержат сотни и тысячи решённых проблем, новых открытий. Однако, к сожалению, картина предстает качественно иная.

С одной стороны, наблюдается натиск огромного потока диссертационных исследований, посвящённых разным по значимости, характеру, направленности проблемам, которые рассматриваются на функционирующих диссертационных советах. Их у нас сегодня 237 по педагогике и 88 по психологии! Должен заметить, что когда, например, я защищал в 1969 г. докторскую диссертацию, то в великой стране, объединявшей тогда Россию и Украину, Белоруссию и Молдавию, республики Закавказья, Прибалтики и Средней Азии, было всего 4 совета по психологии – в МГУ им. Ломоносова, где председательствовал Алексей Николаевич Леонтьев, в Ленинградском университете, где председательствовал Борис Герасимович Ананьев, в Киевском университете, где председательствовал Григорий Силович Костюк и в Тбилисском университете, где председательствовал Александр Северьянович Прангишвили. Причём, эти советы не имели права выхода на ВАК. Их решения вначале утверждал так называемый большой Совет Университета, на котором выступал уже не соискатель, а названные мной председатели. И лишь затем документы шли в ВАК. При этом должен отметить, что люди, выходявшие на защиту докторских работ, знали своих уже остепененных коллег, заседавших в Ученом совете, и по работам, и, что называется, в лицо – многие годы встречаясь на разного рода конференциях, симпозиумах, семинарах, научных диспутах.

Сегодня же у нас не 4, а, повторяю, 88 диссертационных советов по психологии и 237 по педагогике, и мы, как это не парадоксально, встречаемся весьма нередко с соискателями, о чьих научных работах даже не слышали.

Видимо не случайно экспертами отмечается сегодня весьма низкий уровень значительного числа диссертационных исследований. При этом, как показывают беседы с вызываемыми в ВАК соискателями научной степени, достаточно часто такие претенденты не только в принципе не подготовлены к научной деятельности вообще, но даже не владеют уже защищённой ими на соответствующих диссертационных советах темой и заявленной ими же как решённая проблемой.

Такое положение не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но является и прямой угрозой для самого процесса роста-развития научных кадров. Надо ли удивляться тому, что



в обществе появляется весьма опасная тенденция формирования скептического отношения к людям науки, хотя среди них большинство, как известно, составляют самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний.

Далее, уважаемые коллеги, терпеть подобное невозможно. Если у нас еще сохранились остатки ответственного отношения к себе, к своей деятельности, к науке, я даже не говорю о служении ей, человеку и обществу, то следует четко и однозначно решить – или мы действительно берёмся за дело качественного улучшения аттестации научных кадров, или должны отойти в сторону и не мешать тем, кто ещё не потерял понятия долга и ответственности. Я веду речь не о соискателях ученых степеней, а о нас с вами, о тех, кто благословляет, допускает неучей к научной деятельности как полноправных участников.

Давайте смотреть правде в глаза. В том, что научная деятельность многих соискателей ученой степени выполняется не на должном уровне, при заниженных требованиях самих исследователей, вина лежит, прежде всего, на нашем экспертном сообществе – членах кафедр, лабораторий, членах учёных и диссертационных советов, научных руководителях, консультантах, оппонентах, ведущих организациях, экспертах ВАКа.

Анализ поступающих в ВАК диссертационных исследований по педагогике и психологии показывает ряд недопустимых, но, к горю нашему, повторяющихся из года в год недостатков.

Прежде всего, это касается не только упомянутой мной методологической безграмотности многих соискателей, но и выбора темы исследования, которая может служить первоначальным ориентиром в широком пространстве осуществляемой научной деятельности, результатом которой и выступает пополнение научного сообщества специалистами высшей квалификации. К стыду нашему (правда, категория стыда в психологии до сих пор не изучена), выбор и утверждение тем немалого числа диссертаций не определяется актуальными базовыми задачами, носит случайный характер, не подразумевая продолженности исследования и связи с другими, задела на будущее.

Наше экспертное сообщество все еще недостаточно чётко выполняет требования, ясно записанные в Положении о присвоении учёных степеней, где однозначно указано, что диссертация – это не просто обобщение каких-то материалов, а результат пролонгированного научного поиска, творческой постановки и решения важнейшей задачи, концентрированно выражаемой в теме исследования. Понятно, мы не можем диктовать темы, но нельзя допустить и их чисто случайного выбора.

Как ни горько об этом говорить, но, как правило, выбор темы исследования не определяется сегодня научно и общественно значимыми задачами, а придумывается, исходя зачастую из темы, которую когда-то защитил заведующий кафедрой или научный консультант, или просто из возможностей сбора определенного «материала». Об этом зримо свидетельствуют те темы, которые утверждаются, защищаются, представляются диссертационными советами в ВАК.



Вот, например, Челябинский государственный педагогический университет пытается в настоящем году обогатить педагогическую науку исследованием И.Л. Ореховой на тему (вслушайтесь, пожалуйста) «Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях». При этом в выборе и оценке данной работы участвовали научный консультант профессор З.И. Тюмасева, официальные оппоненты профессора Т.Ф. Орехова (из Магнитогорска), Н.П. Рябинина (из Челябинска), В.П. Соломин (из Российского госпедуниверситета им. Герцена), а в качестве ведущей организации выступил Оренбургский госпедуниверситет.

Не отстает от Челябинского госпедуниверситета и Челябинская государственная академия культуры и искусств, давая, кстати, весомые основания для братского объединения их диссертационных советов. Эта академия попыталась обогатить отечественную педагогику работой Т.П. Степановой «Диверсификация (любимый, как видите, термин в Челябинском регионе) досугового общения: методология, теория, технология». Не найдя в диссертации ни первого, ни второго, ни третьего, ВАК отклонил эту диссертацию, где научным консультантом выступил профессор Н.Н. Ярошенко, официальными оппонентами профессора Е.Л. Кудрина, М.И. Долженкова и Н.Г. Апухтина, а Санкт-Петербургский госуниверситет культуры и искусств выступил ведущей (куда и к чему ведущей) организацией.

Не уступает Челябинску в смысле подобного рода инновационных формулировок диссертационных тем и Московский государственный областной университет (наша признательность его председателю профессору Е.Е. Минченкову). Вот, например, тема А.М. Степанова «Формирование духовно-нравственного компонента экологической компетентности школьников средствами русского песенного фольклора». Свою лепту в увековеченье данной темы внесла и ведущая организация – Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова.

А как понять тему диссертации И.О. Елиференко «Онтогенез системы подготовки специалиста творческих профессий в контексте социокультурных и педагогических трансформаций XX века»? Хочу напомнить всем, рекомендовавшим и экспертировавшим эту работу, что «онтогенез», от английского *ontogenesis* – это, согласно любому психологическому словарю – развитие индивида от рождения до конца жизни, а в словаре иностранных слов онтогенез (от греческого *ontos*) – это индивидуальное развитие живого существа от стадии оплодотворения яйца до окончания индивидуальной жизни. Поэтому непонятно, от какой яйцеклетки Елиференко и те, кто аттестовывал этого соискателя, исходили при рассмотрении системы подготовки специалиста творческих профессий. Этот вопрос я обращаю к диссовету Московского педагогического государственного университета, к официальным оппонентам профессорам А.А. Скамницкому, А.Ю. Белогурову и Л.П. Илларионовой и ведущей организации – Московскому государственному областному университету.

Другая соискатель О.В. Ковальчук с помощью диссовета при Новгородском госуниверситете им. Ярослава Мудрого попыталась внести весомый вклад



в педагогическую науку диссертацией на тему «Инновационное развитие муниципальной образовательной системы в контексте проектно-квалитативной парадигмы».

Соискатель фиксирует проблему исследования как поиск парадигмальных оснований, определяющих новые подходы, закономерности и принципы, средства и методы управления инновационным развитием муниципальных образовательных систем. Оставим в стороне обсуждение вопроса о том, как в одной проблеме объединились основания, подходы, закономерности, принципы и т. д. Посмотрим на задачи исследования. Ни одна из них (а их 5) не отвечает в полной мере идее «поиска», заявленного в проблеме исследования. Показательна в этой связи, так сказать, «методология», связанная с поиском «парадигмальных оснований». Сначала проектно-квалитативное управление определяется как подход, затем как понятие. Кстати, это введение зафиксировано как теоретическая значимость исследования. Но уже в следующей главе понятие превращается в «проектно-квалитативную парадигму». Заканчивается данный «блицкриг» тем, что новоиспеченная «парадигма» становится контекстом, в рамках которого происходит управление инновационным развитием муниципальной образовательной системы. Какой же должна быть гипотеза для осуществления подобного «поиска»? Похоже, об этом не знает и сам соискатель, поскольку четыре из пяти положений гипотезы очевидны и не требуют доказательств. Кто не согласен с тем, что сущность инновационного развития муниципальной образовательной системы имеет своими ключевыми целями достижение педагогических и социальных результатов или с тем, что успешность такого управления требует наличия целостной концепции, а сама концепция как и инновационное развитие должна носить системный характер?

Какими же должны быть задачи по реализации подобной гипотезы? Естественно, связанными с ней. Сначала выявить сущность проектно-квалитативного управления, далее построить его концепцию, затем модель, предложить способы диагностики успешности и опытно-поисковым путём (что имел здесь в виду соискатель?) доказать её эффективность. Перед нами стандартная логика дипломника, в лучшем случае – соискателя кандидатской степени. Поэтому текст как диссертации, так и автореферата наполняется другими терминами и околону научными оборотами. Среди них: «инновационное развитие муниципальной образовательной системы», «политеоретическое основание модели», «муниципальный стандарт качества», «дуальное управление», «базовые основания разработки концептуальных основ», «базовые основания разработки парадигмальных основ», «политеоретическая платформа», «Образованиеведение», «системология», «кибернетический и ситуационный подходы», «системно-синергетический подход», «полный жизненный цикл и петля качества».

Если же освободить работу от этих и других надуманных «одежд», то в итоге получается известная всем общая схема управления, включающая организационный, функциональный и параметрический компоненты, в рамках которой оценка качества является своего рода основанием, под которое подстроены все



остальные компоненты и звенья системы. Не просматривается в данной работе признаков научной новизны. А между тем и официальные оппоненты профессора А.М. Цирульников, И.А. Богачек, В.И. Звонников и ведущая организация – Волгоградский госпедуниверситет дали положительные отзывы, уповая, видимо, на собственную безнаказанность.

Следующий соискатель, А.А. Симонова, обогащает педагогическую науку при помощи диссовета Башкирского госпедуниверситета работой «Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании». Здесь официальными оппонентами выступили профессора В.Я. Синенко, Л.К. Гребенкина, Ф.Ш. Терегулов, а в качестве ведущей организации вновь предстал Челябинский госпедуниверситет.

Э.Ф. Хакимов обогатил науку диссертацией «Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода», чему способствовал Удмуртский госуниверситет.

А.А. Хайрулина одарила педагогику при помощи Московского городского педуниверситета работой на тему «Подготовка школьных команд к соревнованиям по аэробике». Коллеги – это не методическое письмо, не инструкция, а научная (представляете?), научная диссертация.

Не отстает от Московского городского педуниверситета и Российский госуниверситет физкультуры, спорта, молодежи и туризма, который подарил нам докторскую (нет, не колбасу), а диссертацию А.А. Иванова на тему «Технология самооздоровления студента-спортсмена в связи с состоянием предболезни». Именно в этом смутном состоянии, видимо, находились научный консультант профессор С.А. Полиевский, официальные оппоненты профессора Э.С. Цыганов, А.О. Егорычев, А.В. Чоговадзе и ведущая организация Московский государственный областной университет.

А Адыгейский госуниверситет стремится восполнить пробелы в педагогической науке диссертацией И.Н. Грекаловой «Формирование рациональной структуры взаимодействия с опорой в беге на разные дистанции у студенток непрофильных вузов». Перед нами явный бег соискателя как можно подальше от научной дистанции.

М.Е. Сачкова решила на диссовете Московского городского психолого-педагогического университета раскрыть «Социальную психологию среднестатусного учащегося в современном российском образовательном пространстве». Ей помогли официальные оппоненты профессора А.М. Прихожан, И.Г. Дубов, И.Б. Бовина и ведущая организация – вновь Московский государственный областной университет.

Е.Ю. Липилина провела изучение архиважной, по её мнению, темы «Развитие творческого потенциала будущего инженера-конструктора швейных изделий». Экспертный совет ВАК, отклонив данную работу, не смог понять, какую актуальную научную проблему узрели в этой работе диссовет Ставропольского госуниверситета под председательством профессора В.А. Магина и Московский госпедуниверситет, выступивший ведущей организацией.



Вся беда в том, уважаемые коллеги, что я могу назвать еще несколько десятков подобных диссертационных работ, чем отличаются, например, диссоветы Южного федерального университета, Ярославского госпедуниверситета, Якутского госуниверситета, Московского городского педуниверситета, Казанского приволжского федерального университета, Кубанского госуниверситета, Нижегородского государственного лингвистического университета, Тамбовского госуниверситета им. Державина и немало других.

Как охарактеризовать сложившуюся ситуацию? Как официально одобряемую нашим экспертным сообществом деятельность сотен специалистов – психологов, педагогов, дидактов, методистов, труды которых не поднимают глобальных общественно значимых проблем, не раскрывают особенности развития современного растущего человека и не оказывают необходимого влияния на систему образования?

Не хочу утверждать, что большинство соискателей ученой степени занимаются околонучной работой, имеющей целью вовсе не решение актуальных проблем. Но факт остается фактом – масса диссертационных исследований по педагогике и психологии весьма слабо (это оптимистически построенная фраза) влияет на познание человека и развитие современной системы образования.

Достаточно посмотреть на формулировку гипотез исследования, их зачастую противоречие целям, задачам, содержанию представляемой соискателем работы, ущербность ее экспериментальной базы, безграмотное использование источников, чтобы понять – многие прошедшие все ступени экспертизы защищенные диссертации состоялись лишь благодаря безразличию членов диссертационных советов.

Иначе как объяснить слабое осмысление соискателями сущности, смысла своего научного труда, что отражается в формулировках теоретической значимости и научной новизны работы, т. е. в концептуальной доказательности полученных выводов, перспективности результатов исследования. Новизна зачастую формулируется как известные истины или тривиальные результаты исследования, т. е. не акцентируется, что нового (в теории и методике) создано автором. В теоретической значимости превалирует, как правило, перечисление неких достижений автора, причем вне контекста представленных теоретических положений.

Результаты исследования скупо описываются и зачастую представляются пусто-порожными высказываниями, не раскрывая содержательной сути авторского вклада в педагогическую и психологическую науки. В этом как раз и проявляется отсутствие у многих соискателей понимания проблемы, неумение выявить, показать противоречия, трудности при ее решении, возможности, теоретическое значение полученных новых данных. При этом во многих работах доминирует повторение уже известных положений, но сформулированных в новых, заимствованных из других наук, или зарубежной лексики терминах, привнесённых в свои исследования диссертантом без их адаптации, когда не вычленяются новые проблемы, требующие дальнейших исследований, или когда соискатель делает некое открытие хорошо известных положений и закономерностей. В итоге отсутствуют



новые идеи, не опровергаются устаревшие позиции, нет дискуссионных выводов. Так, практически из автореферата в автореферат переходит клише (цитирую): «Достоверность основных положений и выводов исследования обеспечивается непротиворечивостью реализации выбранных методологических подходов, логикой построения работы, адекватностью комплекса методов исследования целям и задачам исследования». При этом не указывается, в чем выражается непротиворечивость и адекватность.

И совсем уже (по известному анекдоту) не плакать, а смеяться хочется при чтении научных выводов, в которых зачастую идет перечисление общеизвестных положений. Например, одним из соискателей установлено (это подается диссертантом на полном серьёзе), что наибольшее психофизиологическое напряжение студентов, оказывается, вызывают зачёты и экзамены. Ну, как вам это инновационное откровение, подаваемое аксиоматично, без сравнения с другими стрессовыми состояниями?

При этом в целом ряде диссертаций отсутствуют данные о том, что же получено в результате исследования – нет обоснования заявленных положений, их сущности и функциональной нагрузки.

В ряде случаев педагогическая наука воспринимается соискателем, а также всеми теми, кто открывает ему двери в науку, весьма упрощенно, полагая, что достаточно внести в текст несколько педагогических терминов и диссертация по педагогике готова. При этом нередко рассматривается некая проблема, которая вообще не относится к данной научной области.

Приведу для примера диссертацию Е.В. Устиновой «Становление и развитие иппопедагогических идей в России и за рубежом», защищённую в Московском городском педагогическом университете, несмотря на отрицательный отзыв такой значимой ведущей организации, как Российский госпедуниверситет им. Герцена.

Обосновывая актуальность своего исследования, автор отмечает объективную потребность более полного выявления позитивных возможностей взаимодействия человека и природы, поиска новых средств согласованного развития человека и природы, рассматривая это на материале педагогической организации взаимодействия человека и лошади. При всём том, что лошадь – это красивое, умное животное, разные породы которого выводятся для разных целей – трудовых, спортивных и даже питательных, текст автореферата и диссертации вызывает недоумение. Основной замысел автора заключается в обосновании сущности иппопедагогических идей, что предполагает (по мнению соискателя) раскрытие «исторического опыта развития российского и зарубежного образования, в котором возникновение и развитие иппопедагогических идей представляется как процесс, в котором педагогическая составляющая выступает как комплексное явление образования; присутствуют общепедагогические и специфические особенности, детерминированные объектом организации педагогического взаимодействия (лошади) и культурно-исторической традицией его восприятия; обеспечивается



целесообразность и продуктивность внедрения идей, способствующих обогащению теории и практики современного общего, дополнительного и коррекционного образования».

Встают вопросы – каким образом в развитии иппопедагогических идей педагогическая составляющая и чего именно: процесса развития идей или самих педагогических идей, выступает как комплексное явления образования, и что понимается под комплексным явлением образования? Почему педагогическая составляющая идеи рассматривается как комплексное явление образования?

Далее – на каком основании можно выделить лошадь как объект организации педагогического взаимодействия?

И, наконец, может ли процесс возникновения и развития идей обеспечить целесообразность и продуктивность внедрения этих же идей?

В рассматриваемой работе заявлено, что автором «обосновано введение понятия «иппопедагогические идеи» от греческого «hippos» и понятия «педагогика»: на основе анализа терминов, используемых в различных спортивных и терапевтических моделях организации взаимодействия человека и лошади – это и иппотерапия, и различные виды верховой езды. Но хорошо известно, что введение нового понятия требует соблюдения определенных логических операций, тогда как в анализируемой диссертации центральное её понятие «иппопедагогические идеи» введено произвольно и бездоказательно. Здесь представлены следующие, по мнению соискателя, иппопедагогические идеи: обучение верховой езде; влияние взаимодействия с лошадью на эмоциональную и коммуникативную сферы личности ребенка; рассмотрение лошади (заметим, в авторской редакции именно «лошади», а не «организации взаимодействия») как средства воспитания.

В содержании диссертации эти идеи раскрываются на примере обучения верховой езде; подготовки специалистов – инструкторов (тренеров) верховой езды, отражая либо область иппотерапии, т. е. коррекционной педагогики, либо область методики обучения верховой езде, т. е. методики адаптивной физкультуры, спортивной подготовки, которые являются самостоятельными научными педагогическими дисциплинами. При этом представленные соискателем идеи являются проекцией известных педагогических идей о значимости организации взаимодействия ребенка с природным миром (в том числе и с лошадью) и не содержат какого-либо нового педагогического знания.

Не менее впечатляет рассмотрение диссертации Н.А. Бурмистровой на тему «Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «экономика» на основе компетентностного подхода», защищённую в диссуете при Сибирском федеральном университете.

В соответствии с классикой педагогической науки методическая система обучения (МСО) должна отражать цели, структуру содержания, организационные формы и методы, средства обучения. Для уровня докторского исследования все эти пять компонентов МСО должны обладать новизной и теоретической, практической значимостью.



Но ни в тексте глав диссертации, ни в результатах исследования не описаны факторы, обуславливающие необходимость обновления всех или некоторых компонентов МСО, как и необходимость формирования иных, взамен существующих.

Высказывания автора о том, что «в роли прообраза цели обучения как системообразующего компонента МСО определены требования ФГОС ВПО – тривиальны, очевидны и не могут претендовать на результаты докторского исследования.

Глава четвёртая, описывающая понятия мониторинга, критерии оценки уровня сформированности математической компетентности, не вписывается ни в название диссертации, ни в контекст самой работы и является искусственным дополнением. Создается впечатление, что соискатель представил как части диссертации некие тексты, содержательно слабо связанные между собой и не адекватные названию работы.

Не обладает новизной и уточнение понятия математической компетентности у будущего бакалавра по направлению «экономика»; в «пополнении структурных компонентов математической компетенции» также нет новизны.

Положения концепции, представленной соискателем, никак не влияют на формирование компонентов МСО, тем самым исключая возможность говорить о теоретической значимости МСО, так как автор формально перечисляет компоненты МСО, не выявляя сути из изменений в аспекте компетентностного подхода.

Вызывает сомнение правомерность проведенного эксперимента, ибо каждый параметр оценивается им по 5-ти балльной шкале. Кроме того, интегральная оценка уровня сформированности математической компетенции рассчитывается примитивно. А ведь у данной соискательницы был научный консультант профессор В.А. Далирген, такая серьезная ведущая организация, как Российский университет дружбы народов, а официальными оппонентами выступили профессора А.Ж. Жафяров, С.И. Осипова и Э.К. Брейтигам.

Я не буду утомлять вас дальнейшим разбором множества диссертаций, низкое качество которых, к великой нашей печали, не является исключением.

Уважаемые коллеги! Серьёзные вопросы вызывает качество и даже количество публикаций немалого числа соискателей. Один из них связан с тем, что у ряда будущих докторов наук из перечня публикаций, в том числе в так называемых «ваковских журналах» большинство составляют тезисы, зачастую опубликованные только в регионе проживания диссертанта. При этом в своем большинстве тезисы не заявляют какую-то новую принципиальную позицию исследователя, ограничиваясь чисто повествовательным текстом на заданную тему.

Здесь в общем перечне публикаций соискателей находится та лазейка, через которую нивелируется не только ученая степень, но и научная деятельность. Нам нередко предъявляются так называемые монографии, объёмом всего в 3–4 печатных листа, набранные на домашнем компьютере и изданные, извините за выражение, тиражом в 100 и менее экземпляров. Но тревогу вызывают не только объём монографии и её тираж, а и то, что имеет место непонимание специфики данного типа научного издания. Монография, предлагаемая исследователем,



идущим на защиту, предполагает наличие развёрнутой концепции, обоснование научной позиции автора, а вовсе не объединение в одном томе ряда его разных работ, или констатации полученных данных.

Другой лазейкой является защита в диссертационных советах гражданских вузов работ, подготовленных в системе и на материалах военнослужащих Министерства обороны, МВД, ФСБ, Прокуратуры, МЧС и других силовых Министерств и ведомств. Так, Красильников А.Ю. защитил в Пятигорском лингвистическом университете диссертацию на тему «Воспитание профессиональной ответственности личности» (на примере сотрудников таможенных органов). А В.Н. Хламов защитил в Тамбовском госуниверситете им. Державина диссертацию на тему «Организационно-педагогические условия приоритетного развития выносливости у курсантов – будущих специалистов наземных служб ВВС Российской Федерации».

Рассматривая эти работы, Экспертный совет ВАК убедился, что данные диссертационные советы не в состоянии в должной мере оценить научную и практическую значимость проведенных исследований, в том числе определить их нормативно-правовую обоснованность, и степень секретности используемых в работе материалов.

Я думаю, всем понятно, что соискатели ученой степени в этих случаях стараются защищать слабые работы в советах, которые не знают специфику деятельности соответствующих министерств и ведомств.

ВАК не случайно создал 4 диссертационных совета, из них 2 в городе Москве на базе Военного университета Министерства обороны и Московского университета МВД России и 2 совета в Санкт-Петербурге на базе Академии МЧС и Университета МВД России.

Необходимо прекратить порочную практику приёма к защите диссертаций, которые диссоветы не в состоянии оценить на должном уровне.

Мы, уважаемые коллеги, именно мы повинны в том, что в результате защищённых педагогических и психологических диссертационных исследований редко появляются новые идеи, открытия, происходит опровержение устаревших позиций. Между тем, в современных условиях все новых и новых «вызовов времени», появления непредсказуемых нестандартных ситуаций, общество ждёт от научных исследователей – педагогов и психологов поиска нестандартных решений реально возникающих проблем, прорыва в понимании новых реалий образования и развития растущего человека средствами образования.

Разумеется, в общем потоке диссертационных работ имеются и серьёзные исследования. Но, несмотря на появление действительно интересных и перспективных исследований по педагогике и психологии, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту, вызывает тревогу общее снижение уровня научной деятельности соискателей, фиксируется узкий научный кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного



теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями; подмена понятий терминами, оторванность исследования и от теории науки, и от практики образования.

Как могло допустить это наше научное, в том числе экспертное сообщество, сделавшее возможным создавшееся положение? Корни кроются, будем правдивы, в безответственности кафедр вузов и лабораторий НИИ, их заведующих и рецензентов; равнодушии ученых советов, штампующих никчёмные работы, и формализме, беспринципности диссертационных советов, отказавшихся, по сути, от проведения научных дискуссий, сопоставления разных мнений, порождающего новые идеи, открывая новые направления исследования.

В 1983 г. я стал невольным свидетелем позора, который испытал Президент Академии педнаук СССР Михаил Иванович Кондаков (светлая ему память!). В моем присутствии он принимал делегацию просвещенцев Монгольской народной республики, возглавляемую Министром образования и науки дружественной страны. Монгольский государственный деятель высказал много слов благодарности, однако в заключении беседы заявил, что с будущего года его страна больше не будет направлять своих людей в нашу аспирантуру, так как (я точно воспроизвожу его слова) количество кандидатов наук у них уже достаточно, и теперь им требуется серьезная подготовка научных кадров. Поэтому они заключили договора с Польшей и Англией. И ведь такая громкая пощечина была вполне обоснована. Мы действительно всячески опекали аспирантов из Монголии, Вьетнама и ряда других стран, сознательно занижая требования, и в результате плодили (прошу простить за сленг) псевдонаучные кадры. Никогда не забуду, как однажды на Учёном совете Психологического института нашей академии проходила защита кандидатской диссертации аспиранта из Вьетнама. Председательствовавший академик А.А. Смирнов, после вступительной речи вьетнамского соискателя, спросил, есть ли вопросы у членов совета. «У меня есть три вопроса», – заявила член-корреспондент Наталия Александровна Менчинская и стала искать бумажки, которые ей до этого вручил научный руководитель вьетнамца. «Да, нашла – мой первый вопрос такой; второй – такой-то...». Не найдя бумажку с третьим вопросом, профессор заявила: «Ладно, отвечайте на эти два».

«Уважаемая Наталия Александровна», – начал свою речь соискатель. «Позвольте мне экспромтом (он тщательно выговорил это, такое трудное для его речи, слово) экспромтом ответить на Ваши вопросы – на 1-ый – то-то и то-то, на 2-ой – то-то и то-то, и на 3-ий – то-то и то-то». Смех потряс аудиторию – соискатель «экспромтом» ответил на вопрос, который ему не был задан. К сожалению, это не смешно, а весьма грустно. Особенно сегодня, когда уже не монгольские, а наши руководители высказывают намерение посылать молодых людей в аспирантуры Англии и США, весьма низко оценивая тем самым нашу систему как подготовки, так и аттестации научных кадров.

Тревожное положение, сложившееся с этим важнейшим делом, зримо отражается на многих аспектах проводимых ныне защит. В частности, оно проявляется



не только в заранее подготовленных вопросах соискателям, заранее раздаваемых членам совета, но и в заформализованности заключений, представляемых в ВАК, где отсутствуют существенные характеристики новизны, теоретической и практической значимости диссертационной работы, идет повтор текста автореферата, причём, представленный нередко псевдонаучным языком.

Серьёзные нарекания вызывает практика назначения и работы официальных оппонентов, нередко дающих необъективную, искажённую оценку диссертаций, ибо их кандидатуры подбираются по соображениям весьма далёким от научной принципиальности, по бессмертному грибоедовскому рецепту: «Ну, как не порадовать родному человечку».

То же самое касается и ведущих организаций, которые, уходя от «неудобных замечаний и вопросов», не рассматривают различные стороны диссертации, включая спорные её положения.

Особый спрос пора предъявить к научным руководителям аспирантов, подняв их личную ответственность и ликвидировав, наконец, институт научных консультантов, «готовящих» докторов наук.

Зачем научному работнику, способному решить крупную научную проблему, открыть новое направление в науке, нянька со сюлявчиками и памперсами – технологически оснащённый потомок пушкинской Арины Родионовны?

Наличие подобных научных нянек, порождённое, как общеизвестно, стремлением к получению ими учёного звания профессора и положением о докторантуре, является нонсенсом, зримым противоречием. Ибо если соискатель нуждается в научном консультанте, то он ещё не дорос до самостоятельного решения научной проблемы и не должен претендовать на высшую учёную степень доктора наук, т. е. мастера в своей области знаний.

Уважаемые коллеги! Вы знаете, что в последние годы была предпринято немало мер, направленных на повышение качества диссертаций. В частности, введено требование публикации основных научных результатов в рецензируемых научных журналах и изданиях; определен минимум научных публикаций для соискателей ученой степени доктора наук, представляющих результаты своего исследования в виде научного доклада; обновлены паспорта научных специальностей в соответствии с изменениями, вызванными развитием научного знания и расширением проблемных полей исследовательского поиска; детально регламентирована форма заключения организации, на базе которой выполнено исследование; введено требование обязательного размещения текста автореферата диссертации в открытом доступе (сети Интернета); четко регламентирована процедура проведения заседания по защите диссертации; формируется практика проведения открытых заседаний диссертационных советов по защите диссертаций в онлайн-режиме. Приняты определенные меры, повышающие эффективность работы диссертационных советов. Так, введена новая форма отчета о работе совета по итогам календарного года, усилены требования к публикациям членов диссертационных советов.



Вместе с тем, несмотря на усилия ВАК, действиями неких околонаучных чиновников внесены такие изменения в Положение о присвоении ученой степени, которые занижают требования к докторской степени и способствуют бесконтрольному получению кандидатской. Чего стоит, например, такой казус – ныне экспертный совет ВАК в случае, если кандидатская диссертация вызывает сомнения, не может, как это было ранее, вызвать соискателя, его научного руководителя, председателя диссертационного совета, а должен написать апелляцию в диссовет. Между тем, апелляция, как разъясняет нам Толковый словарь русского языка – это значит жалоба в высшую инстанцию, это значит пожаловаться, искать чьего-то решающего мнения. А Энциклопедический словарь трактует апелляцию как «обжалование какого-то постановления в высшую инстанцию». У нас же получается, что высшая инстанция – ВАК – подает жалобу в контролируемый ею диссертационный совет. Всё поставлено с ног на голову – больную, как видите.

Мы знаем, что нынешнее руководство ВАК активно борется за наведение должного порядка в сфере аттестации научных кадров. В том числе и путем внесения необходимых поправок в соответствующие документы.

Представляется, что в ряду предпринимаемых мер следует точно, однозначно обозначить ответственность выпускающей соискателя кафедры, как за утверждение темы исследования, так и за качество работы научного руководителя и за экспертизу диссертации.

Насушно необходимо обязать диссертационные советы представлять в ВАК в ряду других документов соискателя докторской степени не только текст работы, но и изданные им монографии и основные научные статьи.

Важно определить в качестве критерия назначения ведущих организаций обязательное наличие в них признанных специалистов в экспертируемой проблеме, отражая это в представляемых в ВАК документах.

Настала пора пересмотреть перечень реферируемых журналов, запретив им брать деньги за публикацию не только с аспирантов, но и с соискателей докторской степени. При этом мы полагаем, что необходимо удалить из числа «ваковских изданий» так называемые Ученые записки вузов. Ведь что сегодня происходит: выполняет соискатель работу, допустим, в Благовещенске и публикуется он только в Ученых записках Благовещенского вуза, и оппоненты его из Благовещенска, и ведущая организация оттуда же. И широко известен такой соискатель именно в узких кругах Благовещенска или любого другого города (я вовсе не хочу обидеть Благовещенск – прекрасный амурский город с резными палисадами). Можно здесь назвать десятки других городов, где наблюдается такая же «местная» картина, в результате завершения которой соискатель получает диплом вовсе не местного, а всероссийского масштаба.

В этой связи хочу обратить внимание нашего экспертного сообщества на имеющее место безграмотные спекуляции, связанные с тем, что, видите ли, на Западе (США и Европа) сами вузы присуждают ученую степень. Отсюда стремление ряда наших вузов получить такое право. Пожалуйста. Только надо напомнить, что вузы



такие выдают собственные, а не общегосударственные дипломы, подтвержденные Высшей аттестационной комиссией страны. И когда объявляется в развитых странах конкурс на замещение вакантной должности, то в объявлении четко указывается – принимаются документы о присуждении ученой степени, выданные таким-то и таким-то вузом (остальных просьба не беспокоиться). Так что если получил человек диплом доктора в тьмутараканском вузе, то и работать он может только там, не получая, кстати, доплаты за ученую степень от государства, ибо диплом-то у него «местновузовский».

Пора, уважаемые коллеги, реально повысит ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими одной докторской или двух кандидатских работ, они лишаются на срок не менее 5 лет права осуществлять деятельность, связанную с аттестацией научных кадров высшей квалификации.

Кстати, в качестве превентивной меры я бы предложил вывесить на сайте ВАК, опубликовав в бюллетене ВАК, а также в газете «Поиск», поимённый список тех научных руководителей и консультантов, чьи неподпечные не были утверждены ВАК в искомым ученых степенях в 2011–2012 гг. Такого же поимённого списка, на мой взгляд, требуют и те официальные оппоненты, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАКом (и докторские, и кандидатские). Научное сообщество вправе знать тех, кто способствует появлению околонуточных, псевдонаучных творений, знать и способствовать их публичной «известности».

Настало время срочного сокращения числа диссертационных советов, при одновременном укреплении их состава. Например, в Российском госпедуниверситете им. Герцена или в Московском госпедуниверситете сейчас функционируют десятки диссоветов по методикам преподавания – отдельно по математике, отдельно по биологии, отдельно по истории, отдельно по литературе и т. д. Можно и нужно их объединить, сплотив ряды серьёзных специалистов по методикам обучения.

Назрела необходимость пересмотреть саму роль диссертационного совета в аттестации научных кадров. Надо, уважаемые коллеги, вернуть ему статус научной структуры, отвечающей за это важнейшее дело.

Ведь соискатель, выходя на трибуну диссертационного совета, призван доказать, отстоять свою позицию в науке. А мы даем ему на всё про всё 10–15 минут, подсовывая (простите за сленг) вопросы, помогающие ему осветить тему работы, но не раскрывающие его личную позицию в науке. А ведь мы, повторюсь, аттестуем не работу, не то, как соискатель владеет этой работой, а человека, который защищает, доказывает свое право на определенное место в науке.

Именно это должно определить логику обсуждения работы соискателя на диссете, включая содержание задаваемых ему вопросов и выступлений в свободной дискуссии. Я говорю об этом потому, что анализ задаваемых сегодня вопросов и хода дискуссий позволяет выделить аспекты, которые снижают качество научного обсуждения полученных диссертантом результатов. Во-первых, часто вопросы, как вы отлично знаете, являются формальными, «подсказываю» соискателю нужный



ответ, например – «Как Вы определяете понятие ...?», или «Сколько учеников участвовало в эксперименте», «Школьники каких национальностей в нем участвовали?», При этом весьма редко задаются вопросы о том, как была определена проблема исследования, на основе чего формулировалась гипотеза.

Практически нет вопросов, касающихся развития того научного знания, которое зафиксировано в концепциях, выбранных автором в качестве теоретической основы исследования.

А в выступлениях членов совета в свободной дискуссии не всегда можно услышать обоснованные суждения о содержании защищаемого диссертационного исследования. Вместо этого звучат многословные рассуждения, отдаленно относящиеся к рассматриваемой проблеме, или говорится о проведенных собственных исследованиях.

Настало, уважаемые коллеги, время для реального повышения ответственности диссертационных советов путем введения персональной ответственности не только председателя и ученого секретаря совета за качество экспертизы диссертации, но и всех членов совета. Думается, в частности, что при проведении конкурсных процедур по избранию на должность профессора следует учитывать работу соискателя этой должности в качестве члена диссертационного совета, что будет способствовать повышению значимости и престижности этой деятельности в профессиональном сообществе.

Всем нам, уважаемые коллеги, важно сплотиться с тем, чтобы создать, наконец, нетерпимую к околонучной деятельности обстановку в научной среде, не допуская профанации, борясь за честь научного работника. Речь идёт не о недоверии к армии соискателей учёной степени, а о том, что планку наших требований остро необходимо поднять на принципиально новый уровень. И это касается всего экспертного сообщества. Разумеется, работа оппонентов, членов диссертационных советов и экспертного совета ВАК связана с серьёзной нагрузкой. В то же время это исключительно почётная работа, ибо мы ответственны не только за то, что уже сделано в проведённых исследованиях, но в наших руках будущее науки, возможности формирования нового научного плацдарма.

Поэтому нельзя, никому нельзя позволять принижать науку, оскорблять научное сообщество тем, что кому-то стало возможным относиться к защите диссертации, как проходному моменту, необходимому лишь для утверждения амбиций или получения определённых благ. Ведь на защиту своих диссертаций абсолютное большинство российских учёных выходило и, слава Всевышнему, выходит состоявшимися научными работниками, щепетильно относящимися к своей профессиональной деятельности. Она имеет славные традиции, и наше дело их защищать и приумножать.

Спасибо за внимание!



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Ачина А.В., Синченко Т.Ю.

Исследование различных параметров успешности решения психодиагностических задач практикующими психологами и студентами-психологами

В статье проведен сравнительный анализ успешности решения психодиагностических задач психологами-практиками и студентами-психологами. Выделены параметры успешности и маркеры компонентов психодиагностической деятельности. Выделены и описаны сильные стороны психодиагностического процесса у практикующих психологов. Проведена оценка сформированности семиотического, логического, технического и деонтологического компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов. Намечены пути дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *психодиагностическая деятельность, параметры успешности, структура психодиагностической деятельности, компоненты психодиагностической деятельности, решение психодиагностических задач, процесс обучения студентов-психологов, опытно-экспериментальная программа.*

Анализ работ, посвященных профессиональному и личностному развитию студентов показал, что студенты-психологи в структуре интеллектуальных способностей характеризуются преобладанием образных компонентов над вербальными, средним уровнем сформированности основных мыслительных операций: обобщения, классификации, аналогизирования и антиципационных способностей, что может затруднять решение психодиагностических задач.

Все чаще звучат критические высказывания о недостаточности уровня образовательного процесса в высших учебных заведениях. В частности, ряд исследователей обращает внимание на недостаточный уровень подготовки студентов-психологов к психодиагностической деятельности: пропуск этапов диагностирования, трудности в сопоставлении результатов обследования и интерпретации данных, слабая психометрическая подготовка, нарушение этических норм психодиагностики. Заметим, что психодиагностическая деятельность является неотъемлемой частью любого процесса психологического консультирования, т. е. напрямую связана с практической деятельностью психолога, а, значит, овладение ею необходимо для достижения адекватного уровня подготовки студентов-психологов.

В условиях обучения адекватной моделью изучения психодиагностической деятельности является решение задач, взятых из реальной психологической практики. В нашем исследовании мы попытались сравнить характеристики успешности



решения психодиагностических задач практикующими психологами и студентами-психологами, выявить сильные стороны практиков, найти сильные и слабые стороны студентов-психологов в контексте психодиагностической деятельности, а также направления, требующие внимания и дополнительного изучения.

Как неоднократно замечалось, психодиагностическая деятельность протекает в основном в умственном плане и трудно поддается рефлексии. В качестве наиболее адекватного метода исследования психодиагностического процесса в последнее время все больше исследователей указывают *задачный метод*. Поэтому в нашем исследовании мы также использовали данный метод для оценки уровня развития компонентов психодиагностической деятельности и специфики решения психодиагностических задач у представителей разных стилей мышления.

Испытуемым было предложено решить шесть психодиагностических задач, относящихся к различным сферам психологического консультирования (возрастно-педагогическое, индивидуальное, профессиональное). Задачи были представлены в виде клиентских запросов. Решение задач анализировалось по ряду параметров, предлагаемых в исследованиях А.Ф. Ануфриева, И.В. Дубровиной, О.Р. Бусаровой и С.Н. Костроминой. В нашем исследовании были использованы следующие параметры:

- 1) успешность решения психодиагностической задачи;
- 2) количество этапов диагностического процесса;
- 3) последовательность этапов диагностического процесса;
- 4) количество предварительных гипотез;
- 5) адекватность гипотез симптоматике;
- 6) количество методик;
- 7) адекватность методик;
- 8) обратная связь.

Вышеперечисленные параметры позволяют оценить уровень развития различных компонентов психодиагностической деятельности: логический компонент представлен критериями количества и последовательности этапов диагностического поиска, а также количеством и адекватностью предложенных гипотез; семиотический компонент – критериями адекватности гипотез симптоматике и адекватности методик; технический компонент оценивался по количеству предложенных методик и их адекватности; деонтологический компонент представлен критерием обратной связи.

Процесс решения и сам психологический диагноз испытуемые фиксировали самостоятельно в свободной форме, что предоставило нам дополнительную возможность проведения **контент-анализа ответов**. В результате были выделены семь категорий, которые фиксировались в ответах испытуемых:

- 1) поиск проблемы/нарушений;
- 2) поиск ресурсов;
- 3) поиск решений;
- 4) вопросы к клиенту;



- 5) поддержка клиента;
- 6) нейтральные описания;
- 7) «непрофессиональные суждения».

Представим вашему вниманию сравнительный анализ успешности решения психодиагностических задач студентами-психологами и практикующими психологами.

Так как испытуемые решали 6 диагностических задач, каждая из которых оценивалась по 8 параметрам и 7 категориям контент-анализа, при статистической обработке данных мы пользовались средними арифметическими значениями для каждого испытуемого. Сравним средние показатели по всем параметрам решения психодиагностических задач в подгруппах студентов-психологов и работающих психологов (таб. 1).

Таблица 1

Средние показатели по параметрам решения диагностических задач

Критерий оценки	Средний балл	
	психологи	студенты
Успешность	1,58	0,92
Количество этапов	1,98	2,67
Последовательность этапов	0,42	0,27
Количество гипотез	2,31	1,39
Адекватность гипотез	0,90	0,58
Количество методик	0,35	1,07
Адекватность методик	0,42	0,79
Обратная связь	0,35	0,55

Как видно из таблицы, средний показатель успешности решения задач у психологов значительно выше, чем у студентов ($\alpha \leq 0,001$).

Соответственно, индивидуальная успешность в подгруппах студентов и психологов тоже отличается. В общей сложности испытуемые решили 1044 задачи: работающие психологи вынесли 576 решений (96 человек по 6 задач), студенты-психологи – 1512 (252 человека по 6 задач). Среди работающих психологов полностью верно были решены 384 задачи (66,7 %), частично верно – 144 задачи (25 %), полностью неверно – 48 диагностических задач, что составляет 8,3 % от всех решенных в данной подгруппе.

В подгруппе студентов полностью верно решены 372 задачи (24,6 %), частично верное решение вынесено по 648 задачам (42,9 %), отсутствует верное решение в 492 задачах (32,5 %). Как можно увидеть, процент правильно решенных задач у работающих психологов почти втрое превышает тот же показатель у студентов-психологов.



Количество этапов диагностического процесса в описании решения задачи в среднем больше у студентов, чем у психологов. У работающих психологов лишь в 108 решенных задачах (18,7 %) зафиксировано больше двух этапов, в остальных 468 случаях (81,3 % решенных задач) – описание решения включает 1–2 этапа, т. е. применяется свернутая схема диагностической деятельности. У студентов 41,3 % диагностических задач решены за 3–6 этапов, а остальные 58,7 % решений вынесены за 1–2 этапа.

В целом при анализе результатов мы опирались на общую схему психодиагностического процесса, состоящую из 6 этапов: сбор анамнеза (СА) – выдвижение предварительных гипотез (Г) – подбор методик (М) – анализ полученной информации (АИ) – психологический диагноз (Д) – обратная связь с клиентом (ОС). Качественный анализ описаний решения диагностических задач показал, что в процессе решения диагностических задач испытуемыми были использованы следующие схемы этапов. Одиночные: СА; Г; Д; ОС. Свернутые (2 этапа): СА–Д; Г–М; Г–Д; М–Д. Сокращенные (3 этапа): СА–Г–Д; Г–Д–ОС; СА–М–ОС; М–Д–ОС; Г–АИ–ОС. Схемы с 1 пропущенным этапом: СА–Г–М–Д–ОС; Г–М–Д–АИ–ОС; СА–М–Д–АИ–ОС; СА–Г–АИ–Д–ОС; СА–Г–М–АИ–Д–ОС.

Встречаемость каждого из этапов диагностики неодинакова (таб. 2.).

Таблица 2

Частота встречаемости этапов диагностики в решенных задачах

Этап диагностики	психологи		студенты	
	частота	%	частота	%
Сбор анамнеза (СА)	114	19,8	552	36,5
Гипотезы (Г)	310	53,8	984	65
Методики (М)	120	20,8	816	54
Анализ информации (АИ)	68	11,8	232	15,3
Диагноз (Д)	488	84,7	1158	76,6
Обратная связь (ОС)	180	31,3	756	50

Из таблицы видно, что в подгруппе студентов-психологов все этапы диагностического процесса встречаются чаще, кроме этапа «диагноз», который встречается чаще в решениях психологов. Отметим также, что встречаемость таких этапов, как «сбор анамнеза», «методики» и «обратная связь» в решениях студентов почти вдвое превышает тот же показатель у психологов. Очевидно, что в процессе решения психодиагностических задач студенты-психологи в большей мере ставят акцент на сборе информации и подаче обратной связи, а психологи концентрируются на постановке точного психологического диагноза.

Помимо этого, можно выстроить иерархию встречаемости различных этапов диагностики в описаниях решений задач для каждой подгруппы. Для работающих психологов на первом месте по частоте располагается этап постановки



психологического диагноза, за ним следует этап выдвижения предварительных гипотез, этап рекомендаций и обратной связи, этап диагностических методик, и на последних местах по встречаемости располагаются этап сбора анамнеза и анализ диагностической информации.

У студентов-психологов в описании решения задач также чаще всего присутствует этап постановки психологического диагноза, на втором месте, как и у психологов, этап выдвижения предварительных гипотез, этап диагностических методик, этап рекомендаций и обратной связи, на последних местах, опять же, как у психологов, располагаются этап сбора анамнеза и анализ диагностической информации. Таким образом, можно сказать, что по частоте встречаемости различных этапов психодиагностического процесса, подгруппы студентов и психологов практически не отличаются. Единственное заметное отличие – студенты-психологи уделяют больше внимания этапу диагностических методик, что уже было отмечено выше.

Последовательность этапов диагностического процесса. Средние баллы показывают, что у работающих психологов последовательность этапов была соблюдена чаще, чем у студентов. В подгруппе студентов в 27 % всех решенных задач этапы диагностического процесса пройдены последовательно, 73 % диагностических задач решены с нарушением последовательности этапов. Корреляционный анализ показал, что последовательность этапов диагностического процесса у студентов-психологов не связана с общей успешностью решения задачи.

В подгруппе работающих психологов последовательность этапов была соблюдена в 41,7 % случаев, в остальных задачах последовательность этапов диагностического процесса нарушена, что составляет 58,3 % от всех решенных психологами задач. Любопытно, что у психологов параметр последовательности этапов значимо положительно взаимосвязан с интегральным показателем успешности решения диагностических задач, то есть, в отличие от выборки студентов, у работающих психологов соблюдение последовательности этапов диагностического процесса прямо пропорционально успешности этого процесса – чем чаще соблюдается последовательность, тем выше успешность решения задач.

Количество предварительных гипотез, выдвинутых в процессе диагностического решения, у работающих психологов варьируется от 1 до 6, а у студентов – от 2 до 5.

Корреляционный анализ данных показал, что в обеих выборках показатель количества выдвинутых гипотез положительно взаимосвязан с показателем успешности решения диагностических задач. Безусловно, чем больше количество предварительных гипотез, тем больше шансов найти верное решение диагностической задачи.

Адекватность гипотез симптоматике. Полноту психологического диагноза мы в данном исследовании не учитывали (при нескольких возможных вариантах решения задачи любое правильное решение считалось успешным, так же как и несколько правильных решений), так как нас в большей степени интересовали взаимосвязи критерия адекватности гипотез со стилями мышления, которые будут рассмотрены нами в следующих статьях.



Средний балл адекватности у работающих психологов выше, чем у студентов-психологов. Между параметром адекватности гипотез и общей успешностью решения существует сильная положительная взаимосвязь и в выборке студентов и в выборке психологов, что вполне закономерно и ожидаемо – неадекватные гипотезы не могут привести к адекватному диагнозу.

Все неадекватные гипотезы, выдвинутые испытуемыми в процессе решения задач, можно условно разделить на три тематические группы:

- *подмена гипотез непрофессиональными житейскими рассуждениями*: в качестве гипотез приводятся такие высказывания, как «плохое воспитание», «дурной характер», «злая воля», либо выдвигаются гипотезы-обвинения «мама сама виновата», «она (клиентка) плохо относится к мужчинам», «клиент сам испортил отношения (грубил сотрудникам, делал доносы начальству)». Отметим, в решениях диагностических задач у работающих психологов эта категория неадекватных гипотез полностью отсутствует, а у студентов-психологов, напротив, очень распространена (в ответах студентов зафиксирована 562 подобная псевдогипотеза). Данная категория наиболее многочисленна и составляет 67 % от всех неадекватных гипотез;
- *ригидные гипотезы*: сюда мы отнесли те случаи, когда практически все гипотезы одного испытуемого в решении шести задач сводятся к предположению о глубинной психологической травме или возрастному кризису. В отдельных диагностических задачах эти гипотезы являются адекватными, однако испытуемым они приводятся в решении и всех остальных задач. Эта категория встречается в решении 60 задач у психологов и в 90 задачах у студентов и составляет 18 % от общего количества гипотез, неадекватных симптоматике;
- *подмена гипотезы проблемой*: в качестве гипотезы испытуемые приводят переформулированную проблему. Например: «у мальчика трудности с успеваемостью/познавательной сферой/эмоционально-волевой сферой», «сложности в межличностных отношениях», «отсутствие интереса к работе» и т. д. Эта категория является самой немногочисленной, зафиксирована только в ответах студентов-психологов и составляет 15 % от всех неадекватных гипотез.

Количество методик, предложенных для проверки гипотезы, у психологов не превышала 2, а у студентов варьировалась от 0 до 3, в среднем, у студентов количество предложенных методов психодиагностики больше, чем у психологов. В тех случаях, когда методики не были предложены, решение диагностической задачи проходило с пропуском нескольких диагностических этапов, что уже рассматривалось нами выше. Корреляционный анализ показал, что у психологов критерий количества предложенных методик значимо положительно связан со всеми остальными параметрами решения диагностических задач, а у студентов – с показателем общей успешности решений, количеством и последовательностью этапов. В целом, можно сказать, что методический инструментарий является важным фактором успешного решения профессиональной задачи, но лишь в том случае, если он адекватен поставленной задаче.



Адекватность методик Анализ данных показал, что у работающих психологов в описаниях решения диагностических задач либо не приведены вообще, либо приведены адекватные методики в достаточном количестве, что свидетельствует о высоком уровне развития технического компонента психодиагностики у специалистов, принявших участие в исследовании.

Корреляционный анализ (на выборке работающих психологов) выявил выраженные положительные взаимосвязи между параметром адекватности методик и всеми остальными критериями оценки решения психодиагностических задач. То есть чем выше адекватность гипотез, тем выше процент успешно решенных задач, количество гипотез, последовательно выстроенных этапов решения и т. д. У студентов адекватность гипотез положительно связана с их, количеством этапов и последовательностью этапов диагностического решения и с общей успешностью. С показателем количества гипотез выявлена значимая отрицательная взаимосвязь, т. е. чем больше гипотез, тем ниже адекватность предложенного методического инструментария, что указывает на низкий уровень развития технического компонента психодиагностической деятельности у студентов-психологов.

Обратная связь – здесь учитывалось наличие этапа рекомендаций. Средний балл по этому критерию у студентов и у работающих психологов близок. Можно утверждать, что по количеству рекомендаций клиенту показатели студентов и психологов значимо не отличаются.

Также выяснилось, что у психологов качество и количество рекомендаций прямо пропорционально количеству и адекватности методических инструментов, а у студентов – количеству и адекватности предварительных гипотез. Можно предположить, что работающие психологи склонны давать обратную связь с ориентацией на данные психодиагностического обследования, а студенты – исходя из своих представлений о причинах проблем и нарушений. При этом адекватность обратной связи напрямую связана с успешностью решения задачи, чем выше успешность, тем качественнее обратная связь, что вполне логично и не требует пояснений.

Процесс решения и сам психологический диагноз испытуемые фиксировали самостоятельно в свободной форме, что предоставило нам дополнительную возможность проведения **контент-анализа ответов**. В результате были выделены семь категорий, которые фиксировались в ответах испытуемых:

- 1) поиск проблемы/нарушений – маркерами этой категории являются вопросы, рассуждения, методики, высказывания, направленные на выявление у клиента сопутствующих нарушений и проблем во всех сферах его жизнедеятельности;
- 2) поиск ресурсов – вопросы, рассуждения, методики, высказывания, направленные на выявление у клиента позитивных сторон жизни, интересов, склонностей, целей, ресурсного окружения, которые могут стать опорой в процессе решения проблем;
- 3) поиск решений – количество предположений о возможных выходах и решениях проблемной ситуации;



- 4) вопросы к клиенту – количество вопросов, адресованных непосредственно субъекту, фигурирующему в психодиагностической задаче;
- 5) поддержка клиента – высказывания и рассуждения, направленные на оказание психологической поддержки клиенту;
- 6) нейтральные описания – перечисление фактов, названий методик и прочие описания, не относящиеся ни к одной из категорий;
- 7) «непрофессиональные суждения» – обвинения, житейские советы, осуждающие высказывания и прочие высказывания, идущие вразрез с этическими нормами и правилами психодиагностики и практической психологии.

В каждой решенной психодиагностической задаче подсчитывалось количество маркеров этих категорий, затем по каждой категории вычислялось среднее значение для каждого испытуемого. Средние значения участвовали в корреляционном анализе и других статистических расчетах. Средние значения встречаемости категорий в решениях работающих психологов и студентов-психологов представлены в таб. 3.

Таблица 3

Средняя частота встречаемости категорий

категории	психологи	студенты
Поиск проблем	1,96	3,32
Поиск ресурсов	1,38	0,47
Поиск решений	1,08	0,89
Нейтральные описания	1,17	1,83
Поддержка клиента	0,38	0,25
Вопросы клиенту	0,98	2,87
Непрофессиональные суждения	0,00	0,68

Как показывает таблица, у работающих психологов в процессе решения психодиагностических задач чаще, чем у студентов-психологов, фиксируются категории «поиск ресурсов», «поиск решений» и «поддержка клиента». У студентов – «поиск проблем/нарушений», «нейтральные описания», «вопросы клиенту» и категория «непрофессиональные суждения», которая в ответах психологов вообще не зафиксирована.

Таким образом, в процессе решения психодиагностических задач, работающие психологи в большей степени концентрируются на поиске ресурсов в жизни клиента и возможных вариантах выхода из ситуации (а не на описании проблем) и не нарушают этических принципов, что свидетельствует о высоком уровне развития деонтологического компонента психодиагностики. То есть опыт непосредственной работы с клиентом позволяет им более эффективно и лаконично решать диагностические задачи. Студенты-психологи в решениях задач в большей мере ориентируются на детальное выяснение проблемы



и сопутствующих нарушений, концентрируются на диагнозе, а не на клиенте и нередко пренебрегают этическими нормами профессионального психолога, что указывает на недостаточный уровень развития деонтологического компонента психодиагностической деятельности.

Параметры, описанные нами выше, позволяют оценить уровень развития различных компонентов психодиагностической деятельности. *Логический (гносеологический) компонент* представлен критериями количества и последовательности этапов диагностического поиска, а так же количеством и адекватностью предложенных гипотез; *семиотический компонент* – критериями адекватности гипотез симптоматике и адекватности методик; *технический компонент* оценивался по количеству предложенных методик и их адекватности; *деонтологический компонент* представлен критерием обратной связи и поддержкой клиента, а так же показателем непрофессиональные суждение.

Каждый из параметров оценки эффективности решения психодиагностических задач был отнесен к одному из компонентов психодиагностической деятельности. Гносеологический компонент представлен: количеством этапов, последовательностью этапов, количеством гипотез, категорией поиска проблем и категорией поиска решений. Семиотический компонент психодиагностической деятельности отражается в адекватности предварительных гипотез и предлагаемых диагностических методик. Технический компонент отражен в параметрах количества и адекватности диагностических методик, а так же в категории вопросов к клиенту. Деонтологический компонент психодиагностической деятельности проявляется в наличии и качестве обратной связи, а также в виде поддержки, оказываемой клиенту в процессе психодиагностики.

Из результатов нашего исследования вытекает, что у работающих психологов интегральная успешность решения психодиагностических задач положительно связана со всеми компонентами психодиагностической деятельности (через параметры решения задач).

У студентов-психологов интегральный показатель успешности решения задач также положительно связан с большинством параметров, представляющих компоненты психодиагностической деятельности, за исключением категорий «вопросы клиенту» и «поддержка клиента» (отрицательная корреляционная связь). Такое положение вещей можно объяснить тем, что зафиксированные в ответах студентов вопросы к клиенту и попытки оказать поддержку в большинстве случаев не являются профессиональными и препятствуют успешному решению психодиагностической задачи. У работающих психологов подобные ошибки не отмечены.

Итак, анализ эффективности решения психодиагностических задач позволил сделать следующие выводы:

- средний показатель успешности решения задач у психологов значительно выше, чем у студентов. В общей сложности процент правильно решенных задач у работающих психологов почти втрое превышает тот же показатель у студентов-психологов;



- количество этапов диагностического процесса в описании решения задачи в среднем больше у студентов, чем у психологов. Встречаемость каждого из этапов диагностики неодинакова: в подгруппе студентов-психологов все этапы диагностического процесса встречаются чаще, кроме этапа «диагноз», который встречается чаще в решениях психологов. Отметим также, что встречаемость таких этапов, как «сбор анамнеза», «методики» и «обратная связь» в решениях студентов почти вдвое превышает тот же показатель у психологов. Таким образом, в процессе решения психодиагностических задач студенты-психологи в большей мере ставят акцент на сборе информации и подаче обратной связи, а психологи концентрируются на постановке точного психологического диагноза;
- количество предварительных гипотез, выдвинутых в процессе диагностического решения, у работающих психологов значительно выше, чем у студентов, а чем больше количество предварительных гипотез, тем больше шансов найти верное решение диагностической задачи;
- в процессе решения психодиагностических задач работающие психологи в большей степени концентрируются на поиске ресурсов в жизни клиента и возможных вариантах выхода из ситуации (а не на описании проблем) и не нарушают этических принципов, что свидетельствует о высоком уровне развития деонтологического компонента психодиагностики. Скорее всего, именно опыт непосредственной работы с клиентом позволяет им более эффективно и лаконично решать диагностические задачи. Студенты-психологи в решениях задач в большей мере ориентируются на детальное выяснение проблемы и сопутствующих нарушений, концентрируются на диагнозе, а не на клиенте и нередко пренебрегают этическими нормами профессионального психолога, что указывает на необходимость эффективного развития деонтологического компонента психодиагностической деятельности;
- средний балл адекватности гипотез симптоматике у работающих психологов выше, чем у студентов-психологов. Все неадекватные гипотезы, выдвинутые испытуемыми в процессе решения задач, можно условно разделить на три тематические группы: 1) подмена гипотез непрофессиональными житейскими рассуждениями; 2) ригидные гипотезы; 3) подмена гипотезы проблемой.
- у работающих психологов в процессе решения психодиагностических задач чаще, чем у студентов-психологов, фиксируются категории «поиск ресурсов», «поиск решений» и «поддержка клиента». У студентов – «поиск проблем/нарушений», «нейтральные описания», «вопросы клиенту» и категория «непрофессиональные суждения», которая в ответах психологов вообще не зафиксирована.

Все полученные данные нами были проанализированы, выявлены проблемные зоны в процессе формирования компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов, в частности учтены недостаточные условия для формирования деонтологического компонента в условиях обучения в вузе. С учетом



результатов исследования нами была разработана опытно-экспериментальная программа, направленная на формирование компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов на этапе обучения в вузе. Апробация программы успешно прошла с 2009 по 2011 гг. на факультете психологии Южно-Российского Гуманитарного Института, а также факультетах психологии его филиалов в гг. Шахты, Астрахань, Ставрополь.

Литература

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М.: «Ось-89», 2006. – 192 с.
2. Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков). – М., 2000.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Владос, 2007. – 235 с.
4. Костромина С.Н. Современная психодиагностика: система основных понятий: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГУ, 2006. – 160 с.
5. Костромина С.Н. Функциональная организация прикладной психодиагностики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. № 7 (28): Общественные и гуманитарные науки...: научный журнал. – СПб., 2007. – С. 123–132.



Щербакова Т.Н., Малкарова Р.Х.

Коммуникативный ресурс как акмеологический фактор профессионального развития педагога

В статье рассматривается потенциал коммуникативного ресурса как акмеологического фактора профессионального развития педагога. Приведены результаты эмпирического исследования выраженности компонентов коммуникативного ресурса педагога: эмпатия, готовность к сотрудничеству, коммуникативный самоконтроль, стиль общения. Описаны проекции коммуникативного ресурса в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: коммуникативный ресурс, педагог, профессиональная деятельность, акмеологическое развитие, педагогическое взаимодействие, модели общения, сотрудничество, социальное доверие, эмпатия, коммуникативный самоконтроль, стиль общения.

Современное инновационное образовательное пространство испытывает потребность в педагогах нового типа с широкими ресурсными возможностями, высоким уровнем психологической готовности к субъектному погружению в инновационные преобразования. В данном контексте актуализируется проблема создания эффективных системных программ диагностики, развития и коррекции коммуникативной компетентности как внутренней детерминанты успешности педагогической деятельности. Это связано со спецификой педагогической деятельности, где коммуникативная сторона выступает одновременно в качестве основы и средства достижения поставленных целей [2]. В современных условиях все актуальнее становится проблема повышения ресурсности педагога, его мотивированности и способности к достижению профессионального акме.

В представляемом исследовании была поставлена цель: изучение особенностей коммуникативного ресурса педагога как акмеологического фактора его профессионального развития. Предметом исследования был коммуникативный ресурс педагога как акмеологический фактор его профессионального развития. В исследовании использовался комплекс методов, позволяющих реализовать цель и задачи исследования: теоретический анализ научной литературы, моделирование; эмпирические: анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок; метод контент-анализа; статистические: методы математической обработки первичных данных (корреляционный анализ, факторный анализ, ранжирование, шкалирование). Использовался пакет психодиагностических методик: «Исследование уровня субъективного контроля (УСК)» (Дж. Роттер), «Способность педагогов к эмпатии» (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн), «Оценка коммуникативного контроля в общении» (М. Снайдер), «Диагностика социально-коммуникативной компетентности (КСК)» (Д.Я. Райгородский), «Стратегия поведения в конфликте» (К. Томас), «Какой у Вас стиль общения» (С.А. Шеин), «Диагностика уровня педагогического сотрудничества в процессе обучения» (Т.В. Морозова), «Шкала межличностного доверия» (Дж.Б. Роттер),



«Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина); анкета, проективное мини-сочинение, статистическая обработка данных, содержательная интерпретация результатов.

Модель программы эмпирического изучения была реализована на базе школ г. Нальчика и ГБОУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» в течение пяти лет (с 2007 по 2012 гг.). В результате исследования представлен комплексный анализ выработанных к настоящему времени в психологии концепций и направлений изучения содержания механизмов и детерминант коммуникативного ресурса человека как особого психологического феномена. Показано, что коммуникативный ресурс педагога составляет значимую компоненту его профессиональной деятельности и дальнейшего развития. Впервые структурно представлена и описана система коммуникативных ресурсов педагога как акмеологического модуса его профессионального роста. Построена теоретическая модель, отражающая содержание, структуру и детерминацию развития коммуникативных ресурсов. На основе эмпирических результатов составлены типизированные психологические портреты педагогов с высоким и низким уровнем развития коммуникативной компетентности и ресурсных возможностей. Выявлены и систематизированы, качественно и количественно описаны компоненты коммуникативного ресурса педагога, возможности и риски его профессионального развития в этом направлении. Показано, что коммуникативный ресурс оказывает влияние на акмеологическое развитие педагога как субъекта профессиональной деятельности. На основе разработанной модели и результатов эмпирического исследования предложена программа развития коммуникативных ресурсов педагога, включающая следующие блоки: аксиологический, диагностический, мотивационный, развивающий, контрольно-консультативный, рефлексивный, прогностический. Результаты, выводы и обобщения проведенного исследования могут найти применение в работе психологической службы образования, в службе акмеологического сервиса и консалтинговой поддержки профессионального роста учителя. В результате проведенного исследования доказано, что коммуникативный ресурс педагога является сложной иерархизированной системой специфических психологических образований и включает компоненты: ценностно-смысловой, мотивационный, коммуникативной компетентности, индивидуально-личностный и конативный. Их выраженность имеет индивидуальную специфику, уровень развития коммуникативных ресурсов, детерминируется системой разноуровневых факторов макросоциального, микросоциального и субъективного порядка.

Коммуникативный ресурс педагога вступает в качестве акмеологического фактора его профессионального развития, что определяется местом и значением коммуникативных ресурсов субъекта в педагогической деятельности, их влиянием на ее продуктивность и успешность, ролью коммуникативной компетентности как стержневого компонента профессионализма педагога, обеспечивающего смысловую идентичность, целесообразность и адекватность реализуемых моделей деятельности, ее целевому назначению. Индивидуальная система коммуникативных ресурсов



педагога проецируется в педагогическом взаимодействии: в транслировании конструктивных моделей общения, грамотном использовании позитивного опыта, расширении информационных ресурсов, продуктивном сотрудничестве, создании ситуаций комфорта и успеха, интеграции содержательной и технологической сторон педагогического взаимодействия.

Данные эмпирического изучения уровня педагогического сотрудничества с учеником в образовательном процессе показали, что 82 % педагогов характеризуются умеренным отношением к педагогическому сотрудничеству с учащимися на уроке; 16 % являются сторонниками педагогического сотрудничества. Негативное отношение к сотрудничеству как приоритетной форме организации совместной деятельности с учащимися продемонстрировали 2 %. Очевидно, такие результаты обусловлены, с одной стороны, тем, что сегодня сотрудничество пронизывает практически все образовательные технологии, а с другой, инструментальная сторона его реализации освоена недостаточно.

Интенсивное внедрение МАО, проектной деятельности требует от педагогов принятия идеи сотрудничества, вместе с тем они испытывают ряд затруднений практического порядка, обусловленных недостаточным уровнем методической, психологической и коммуникативной компетентности. Таким образом, есть вероятность рисков подмены сотрудничества его деклараций или его осуществления на поверхностном уровне.

Среди личностных характеристик коммуникативных ресурсов особое место занимает эмпатия, т. к. эмпатийность позволяет глубже понять и принять ученика как партнера в контексте деятельности [1].

Статистический анализ полученных данных показал, что у педагогов наблюдается средний (71 %), высокий (23 %) и низкий (6 %) уровни способности к эмпатии, а очень высокий уровень способности к эмпатии отсутствует. Вместе с тем полученные данные показывают наличие вектора развития профессионализма педагогов, формируют запрос на развитие эмпатии как ресурсного качества. Это может быть одним из направлений реализации развивающей программы.

Высокий уровень развития эмпатии обеспечивает глубину социально-перцептивного восприятия, более адекватную расшифровку социальных масок, отход от стереотипов, облегчает декодирование невербальных сигналов, что, несомненно, способствует расширению коммуникативного ресурса и само педагогическое взаимодействие переводит на другой уровень. Полученная эмпирическая картина отражает две тенденции профессиональной активности: первая связана с тем, что педагогическая профессия имеет ярко выраженный эмоциональный и интерактивный компонент и эмпатийность является профессионально-значимым качеством. Другая тенденция связана с сознательным, защитным блокированием эмпатии в силу ценностно-смысловых расхождений смысловых барьеров в диаде «учитель–ученик», наличием у педагога неадекватного психологического портрета современного ученика. Этот факт может свидетельствовать о наличии эффекта эмоционального выгорания, включающего психологическую защиту.



Интерес представляет анализ распределения выраженности эмпатии у педагогов относительно различных объектов. Как показывают эмпирические данные, самые высокие показатели проявления эмпатии в отношениях с родителями (11,98 %) и со старшими (9,36 %), что касается детей, то выраженность эмпатии по отношению к ним ниже (8,6 %) и находится практически на одном уровне с эмпатированием героям художественных произведений (квазиличности 8,2 % и незнакомым людям 8,5 %). Полученные результаты и оозначенная тенденция может провоцировать риск неадекватного социально-перцептивного восприятия ученика «как незнакомого человека» и увеличения психологической дистанции, эффект дистанцирования – «отношение как к квазиличности». Отсюда вытекает задача развития эмпатии в рамках системы мероприятий по расширению коммуникативных ресурсов.

Выраженность интернальности – экстернальности в области межличностных отношений задает определенные координаты развития коммуникативного ресурса педагога, отражая его представления о локусе контроля и атрибуции ответственности за неудачу и достижения в этой области. Выраженность общей интернальности – экстернальности оказывает непосредственное влияние на характер, динамику и результативность акмеологического роста субъекта деятельности. В данном контексте интерес представляют полученные диагностические данные. Более чем у половины респондентов (56 %) выражена общая экстернальность, 44 % демонстрируют интернальность. Вместе с тем, в сфере межличностных отношений показана иная картина: 68 % считают, что сами контролируют их характер и качество, 32 % отдают приоритет внешнему локусу контроля. Анализ данных показывает наличие интересной тенденции: при общей среднегрупповой экстернальности, респонденты демонстрируют интернальность в области достижений – 53,7 %, в семейных отношениях – 60,0 %, в сфере производственных отношений 57,3 % и здоровья – 70 %. В то же время в области неудач четко выражена экстернальность в атрибуции ответственности за неудачи и контроле над ситуацией.

Таким образом, в этой сфере выделилось определенное противоречие, которое связано с риском рефлексивной ошибки – недооценкой значения собственной активности в организации результативного роста, развития коммуникативных ресурсов. В связи с этим одним из перспективных направлений программы развития коммуникативного ресурса может стать гармонизация системы субъективного контроля педагогов.

Коммуникативный самоконтроль в общении входит в личностный конструкт коммуникативных ресурсов, посредством чего можно регулировать как эмоциональные состояния, так и соответствующие экспрессивные проявления, интенсивность речевой активности, динамику психологических ролей в процессе взаимодействия. Дефицит коммуникативного самоконтроля продуцирует ограничения в построении продуктивного взаимодействия в сложных педагогических ситуациях, тем самым снижая успешность деятельности в целом. Таким



образом, обозначилась целевая группа развития ресурсных возможностей в этом направлении. Анализ результатов диагностики показал, что у педагогов преобладает средний (53,9 %) и высокий (32,7 %) уровни коммуникативного контроля в общении. Следовательно, эти педагоги могут эффективно управлять своим эмоциональным состоянием, мобильно реагируют на изменение ситуации и способны гибко адаптироваться в ней. Низкий уровень коммуникативного контроля выявлен у 13,4 % педагогов. Действенность коммуникативного ресурса педагога явно проявляется в стратегии разрешения конфликта. По данным тестирования 34,3 % педагогов предпочитают приспособление как способ решения педагогического конфликта. 11,7 % респондентов предпочитают такой способ урегулирования конфликтов, как избегание; 20,5 % – сотрудничество; 8 % – соперничество и 13,5 % – компромисс.

Приспособление как модель поведения и избранная приоритетная стратегия могут служить показателем неуверенности в самоэффективности как субъекта взаимодействия, говорить о недостаточности многообразия и широты коммуникативного ресурса для коррекции взаимодействия или построения сотрудничества. Индивидуальный стиль педагогического общения выступает одновременно значимым компонентом коммуникативного уровня в структуре коммуникативных ресурсов, а его характер – интегральным показателем компетентности. Конструктивные индивидуальные стили общения коррелируют с успешностью педагогической деятельности. Анализ, полученных эмпирических данных по этому параметру, показал, что 51,9 % педагогов присущ демократический стиль общения, характеризующийся способностью к сотрудничеству, установлению партнерских отношений, умением принять позицию ученика, учесть мнение учеников и коллег, доверием к окружающим, рациональной требовательностью и индивидуальным подходом; 17,9 % предпочитают попустительский стиль общения, их отличает излишняя чувствительность к воздействию со стороны окружающих, тревожность, непостоянство, стремление избежать конфликтных ситуаций; авторитарный стиль общения свойственен 16,1 %, что связано со стремлением все проблемы решать самостоятельно, опираясь на самоэффективность и личный опыт, с жестким форматированием ситуаций общения, авторитарный стиль может возникать вследствие личных коммуникативных ресурсов. Среди факторов, детерминирующих стремление расширить свои коммуникативные ресурсы, прежде всего, называются такие, как: «желание разобраться в сложных педагогических ситуациях», «интерес», «личные проблемы», «общение с трудным ребенком или группой», «необходимость работать творчески», «желание профессионально и лично расти».

В проведенном исследовании выделены группы рисков коммуникативного, социально-перцептивного и интерактивного характера как следствие недостаточных коммуникативных ресурсов, их типизация может стать основой для разработки развивающе-моделирующих программ, направленных на совершенствование коммуникативной готовности педагога к конструированию развивающей позитивной и безопасной среды профессионального общения.



Таким образом, существует запрос на научно-методические программы педагога, системно представляющие техники решения психологических проблем, типично возникающих в педагогической деятельности; гармонизации общения; расширение и углубление психологического цикла образовательных программ дополнительного профессионального образования; создание сети опорных образовательных учреждений и стажировочных площадок, ориентированных на повышение коммуникативной компетентности как условия педагогического развития педагога.

Литература

1. Шакиров Р. Коммуникативный потенциал учителя // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 169–174.
2. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: монография. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2010. – 160 с.



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Савин В.А.

Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов вуза

В работе рассматриваются возможности использования достижений нового психолого-педагогического направления – «Смысловая педагогика» в реальной практике формирования установок толерантного сознания студентов. Толерантность в данном контексте анализируется как составная часть ценностно-смысловой сферы развивающейся личности, что дает возможность анализировать ее динамические особенности, рассматривать ее как компонент смысловой регуляции и саморегуляции личности. Именно контекст последних двух понятий делает пересечение понятий смысложизненных стратегий и психологию толерантности особенно актуальной областью знаний. Утверждению идеалов и практики толерантности призван содействовать диалог культур как способ познания и уважения других, как путь к взаимному духовному обогащению и, главное, как смыслотехнология формирования толерантного поведения студентов.

Ключевые слова: смысловая педагогика, смыслообразование, личностно-смысловая сфера личности, ценностно-смысловые установки, технологии смысловой трансляции, этнокультурная компетентность, диалог культур.

Современная гуманистическая образовательная парадигма ставит задачу раскрытия смысла бытия человека в мире через понимание характера и способов его взаимодействия в окружающей его среде. Современные тенденции развития общества – смешение национальных культур, многоязычие, религиозный плюрализм и стремление присоединиться к Евросоюзу, требования Болонской декларации требуют особого внимания к проблеме диалога культур как средству формирования толерантного сознания студентов вуза.

Вместе с тем, шаги на пути к глобализации современного мира требуют особого отношения и защиты культурно-образовательных интересов национальностей. Современный интегративный процесс, который происходит в нашей стране, требует пересмотра социально-культурных стереотипов, воспитания толерантности, этноэмпатии, уважения к традициям и духовному наследию каждой этнокультуры, осознания ценности личности, как носителя определенной культуры.

Утверждению идеалов и практики толерантности призван содействовать диалог культур как способ познания и уважения других, как путь к взаимному духовному обогащению. В связи с этим принцип диалога культур можно рассматривать как один из основополагающих современного образования.



Диалогичность требует от общества и личности наличие установки на вступление в контакт, формирование толерантности как одного из ведущих личностных качеств, исключая деструктивную конфликтность личности в ситуации взаимосвязано с иными социальными нормами: формирование готовности доверять, идти на компромисс.

Новый век в образовательной политике ознаменовался выдвижением идеи личностного роста как основного приоритета в обучении. Гуманизация образования, его ориентация на личность и ее развитие признаны наиболее актуальными тенденциями для современного общества.

Анализ публикаций показывает, что исследование психологических аспектов проблемы толерантности и ее формирования значительно отстает от исследований ее философского, этического и социального срезом, которые, в свою очередь, на данный момент также лишь набирают силу. Становление и развитие психологии толерантности нашло отражение в работах отечественных ученых в данной области таких, как: В.А. Тишков, Е.М. Аджиева, Е.А. Ашимхина, О.А. Грива, Н.А. Асташова, А.Г. Асмолов и др. Формирование толерантности студентов в полиэтнических регионах, где выше уровень межэтнической напряженности (Г.Г. Абдулкаримов, В.Н. Гуров, О.Б. Скрыбина, В.А. Тишков, О.В. Цируль и др.); формирование толерантного сознания студентов (Г.В. Безюлева, П.Ф. Комогоров, Е.В. Рыбак); воспитание толерантности в системе высшего профессионального образования (Н.Д. Аширбагина, В.П. Комаров, Ж.С. Лондырева и др.); педагогическая толерантность (А.В. Коржуев, Н.Ю. Кудзиева, Н.В. Кукушкин и др.). Психолого-педагогические теории, рассматривающие личностно – смысловые особенности учащихся как педагогический фактор (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Е.В. Клочко, В.Э. Мильман, Е.Ю. Патяева), и теории, раскрывающие механизмы образовательных технологий, ориентированных на инициацию смыслообразования (И.В. Абакумова, А.К. Белоусова, И.А. Васильев, П.Н. Ермаков, Д.А. Леонтьев, В.Т. Фоменко).

Условия актуализации и укрепления толерантности в межличностных отношениях, опираются, прежде всего, на сделанное К. Роджерсом (Роджерс, Фрейберг, 2002) разграничение ценностной структуры и ценностного процесса. Ценностная структура представляет собой устоявшиеся, в каком-то смысле «застывшие» ценности-смыслы. Ценностный процесс является живым, текучим, непрерывным становлением ценностей, их оформлением в переживаемом и осознаваемом жизненном опыте. Кроме того, ценности-смыслы рассматриваются как основания для осуществления личностного выбора (Доброштан, 1999), следовательно, их иерархия и содержание непосредственно детерминируют процесс самоопределения, ядро которого и составляет акт выбора, что, в свою очередь, определяет специфику развития.

В связи с этим толерантность осмысливается как важнейший способ сосуществования и совместного действия в поликультурной образовательной среде, выступающей проекцией современного многообразного мира. Стратегической целью образования является воспитание личности с нестереотипизированным, не идеологизированным мышлением, способной конструктивно мыслить и действовать в разнообразных



ситуациях межкультурного общения. Такая личность способна допускать множественность истин и ценность их содержания, уважать позицию другого, обладать терпимостью, нравственностью, то есть теми качествами толерантной личности, которые необходимы для успешной поведенческой реализации основной идеи поликультурного образования – «учиться быть и учиться жить вместе» [6, с. 87].

Студенческий возраст, по утверждению Е.А. Пугачевой, выступает особым периодом решения проблемы развития толерантных характеристик человека и является наиболее сензитивным периодом нравственного созревания, во время которого происходит дальнейшее становление самосознания и мировоззрения обучающегося, самооценка и представление о себе самом. Возраст 18–20 лет является периодом наиболее активного развития нравственных чувств, характеризующимся повышенным интересом к моральным проблемам (М.И. Дьяченко, А.В. Петровский), но в то же время студенческий возраст – это период «юношеского максимализма», когда развивается чувство своей исключительности, излишней самоуверенности, стремление к самоутверждению своей независимости, проявляется повышенный интерес к собственной личности. Толерантность как личностное качество человека, который готов и способен принять других такими, какими они есть, и продуктивно взаимодействовать с ними на основе согласия, приобретает в условиях поликультурной образовательной среды особое значение: формируются ценностно-смысловые особенности [9, с. 112].

В психолого-педагогических исследованиях проблема личностно-смысловых ценностей как важной составляющей личности и общества всегда занимала одно из ведущих мест. Ценности субъекта В.Н. Мясищев обозначил как осуществляемый в субъект-объектном взаимодействии план личностных отношений. Отношение свидетельствует о субъективности, пристрастности человека, избирательности предпочтения одних ценностей другими. Среди принятых в обществе ценностей каждый индивид выбирает наиболее важные для себя и ориентируется на них [15, с. 76].

Ценностно-смысловые отношения – это субъективное отражение объективной действительности, отражающее многообразные связи человека с миром, как один из атрибутов социокультурного существования человека, в котором человек сам выступает носителем ценностного отношения к этому миру.

Личностно-смысловая сфера каждого человека строго индивидуальна, и именно ею определяется смысложизненная стратегия – система личностных смыслов индивида, позволяющая оптимизировать или минимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляющаяся в отношении к цели, процессу, результату деятельности, а также к жизни и к самому себе. Смыслообразующая ориентация формируется на основе жизненного опыта, который индивидуален у каждого человека и включает в себя как умственные и практические действия, пережитые личностью, так и личностные смыслы, установки, стереотипы. Именно контекст последних двух понятий делает пересечение понятий смысложизненных стратегий и психологию толерантности особенно актуальной областью знаний. Утверждению идеалов и практики толерантности



призван содействовать диалог культур как способ познания и уважения других, как путь к взаимному духовному обогащению и главное, как смыслотехнология формирования толерантного поведения студентов. В связи с этим принцип диалога культур можно рассматривать как один из основополагающих современного образования (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков).

Процесс смыслообразования в обучении является весьма емким и многофакторным, поэтому для его организации необходимо учитывать особенности и закономерности этого процесса. Педагогу важно понимать, что порождение личностных смыслов, обогащение ценностно-мотивационной сферы учащихся является результатом их собственных размышлений и переживаний. Поэтому необходимо применение учителем особых форм педагогического взаимодействия, способствующих процессу смыслообразования.

На стадии усвоения нравственных норм через систему личностных ценностей студент, используя все механизмы порождения смыслов, приходит к «полаганию смыслов» – когда смысл постигаемого содержания раскрывается через «особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [5, с. 12]. Именно этот уровень смысловой регуляции позволяет студенту принимать ценности иноязычной культуры, иных стран, иных цивилизаций (сам иностранный язык выступает как многомерная ценность: как носитель другой культуры, как «дверь» в иные миры и цивилизации; как источник развития и саморазвития личности; как реальное средство коммуникации) и экзистенциальные ценности общечеловеческой культуры (духовные ценности индивидуального человеческого бытия, такие как красота, вдохновение, покаяние, совесть, творчество, долг, ответственность, истина, переживание, доброта, любовь, дружба).

Важным является вопрос об использовании идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту. Идентичность включает в себя две подсистемы: личностную и социальную идентичность. Первая – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т. д.

Человек может отождествлять себя не только с другим человеком, но и с идеалами, образцами, с общественными ценностями, со своими стремлениями, целями. На это указывают данные исследований В.С. Мухиной, Л.В. Поповой, В.Ф. Петренко и др.

Э. Эрисксон выделял позитивную и негативную идентичность. Под идентичностью Дж. Мид понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое.

Р. Фогельсон выделил четыре вида идентичности: 1) реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»; 2) идеальная идентичность – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть; 3) негативная, «вызывающая страх» идентичность, которую



индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть; 4) предьявляемая идентичность – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности [2, с. 112].

Человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной и максимизировать дистанцию между реальной и негативную идентичностью. Это достигается путем манипулирования предьявляемой идентичностью в социальном взаимодействии.

Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия опыта. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

Для инициации смыслов идентификации целесообразно обратиться к тем технологиям, которые актуализируют рефлексивные интенции учащихся.

В этом случае обучающая деятельность педагога представляет собой рефлексивное управление, суть которого заключается в передаче оснований для принятия решений самому обучаемому в системе основных процессов его самоорганизации: самоопределении, самопознании и самоактуализации.

Одно из важнейших условий развития рефлексивной позиции учащегося как основы и фактора инициации выбора – модель рефлексивной деятельности предстает как модель рефлексивной взаимосвязи обучающего и обучаемого как самоорганизующихся систем.

Психологическим основанием для разработки смысловых коммуникаций как выбора пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которых строится система передачи знаний, явились идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Р.Р. Каракозов), положения психотехники выбора (Ф.Е. Василюк) и смыслотехники (Д.А. Леонтьев). Эти исследования акцентируют внимание на динамике и трансформации смысловых структур, систем и процессов при направленном управлении собственными процессами смысловой регуляции, а также на управление смысловой динамикой у других людей. Термин смыслотехника выступает как частный случай психотехники и по словам Д.А. Леонтьева, «это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности (Асмолов, Братусь и др.)». Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы.

В самом общем виде смыслотехники в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей ученика или студента, а также его самокатегоризации, и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками [13, с. 56].

Именно диалог культур как смыслотехника направленного воздействия на личность в условиях воспитательного процесса формирует толерантные установки



и толерантное сознание в целом у студентов. Диалог культур способствует глубокому и всестороннему овладению студентами культурой своего собственного народа, что выступает и как непереносимое условие интеграции в иные культуры, формированию у студентов представлений о многообразии культур в мире и России, воспитанию положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации самой личности, созданию условий для интеграции студентов в культуры других народов; формированию и развитию умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур, воспитанию студентов в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

В целом именно данная смысловая техника дает студентам возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, толерантность и формирование активной жизненной позиции, развитие способности жить в мире разных людей и идей, знание прав и свобод и признание права другого человека на такие же права посредством индивидуальной и групповой работы преподавателя со студентами [4, с. 81].

Это еще зависит и от личности самого преподавателя. Если сам преподаватель готов к диалогу, терпим, он будет учить этому и своих учеников. В результате произойдет своеобразный межкультурный диалог, способствующий взаимопониманию культур, развитию коммуникативной открытости.

Таким образом, диалог культур как смысловая техника выступает как важное средство формирования толерантного сознания студентов.

Для отдельного человека ценностно-личностные отношения представляют «смысловое преломление социального опыта индивида, лежащее в основе системы личностных смыслов», которые, в свою очередь, приобретают значимость для самой личности в процессе ее жизнедеятельности, т. е. ценностное отношение возникает тогда, когда его объекты вовлекаются в тот или иной вид человеческой деятельности [12]. Чем активнее индивид, тем более выражается его ценностно-смысловое отношение, которое само динамично, изменчиво, воспитуемо.

Отношение человека отражает его предпочтение относительно определенной системы ценностей и соответствует характеру структуры личности. Оно формируется в ситуации выбора между тем, чтобы быть или чтобы иметь (Э. Фромм). Отношения включают:

- общественную составляющую, представленную идеалами социума, культуры;
- индивидуальную составляющую, отражающую наличие активной внутренней позиции личности, основанной на ее переживании и принятии (отвержении) общественных идеалов и ценностей.



Таким образом, ценностно-смысловое отношение формируется под влиянием реальной жизненной практики при наличии внутренней активности человека, тогда как сущность самого процесса формирования ценностного отношения отражает переход всеобщее значимой ценности в лично значимую [11, с. 18].

Толерантность как лично-смысловое значение, признанная обществом, может не совпадать с ценностями личности, что ставит перед образованием задачу формирования ценностного мира человека, выступающую как регулятор ценностных отношений человека с представителями различных социокультурных и этнокультурных групп в поликультурном пространстве.

Переход от прежней традиционной культуры изменил соотношение механизмов управления поведением людей. Если в традиционной культуре преобладали нормативные механизмы, то в новой постиндустриальной – доминируют ценностные.

С.Л. Братченко, Е.В. Алексеева, Ю.И. Грачева [7] раскрывают понятие «толерантность студента» как лично-смысловое образование в единстве когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих, которые являются предпосылкой для становления толерантности как лично-смыслового качества или того «системообразующего фактора», который предопределяет и интегрирует действие всех иных «периферийных» составляющих толерантности. По мнению исследователей, содержание когнитивной составляющей толерантности студента образуют знания существующих между людьми различий группового и индивидуального уровней, требующих правильного понимания и терпимого отношения; знание о принципиальном равенстве всех членов общества, перед законом и их обладании равными правами.

Содержание эмоциональной составляющей толерантности студента составляет эмпатия или аттракция, под которой подразумевают понимание эмоциональных состояний другого человека, постижение его чувств и сопереживание им, а также эмоционально-позитивный ответ на переживания.

Содержание поведенческой составляющей толерантности студента образуют: умение ненасильственного взаимодействия через убедительную аргументацию своей позиции или понимания и соглашения полного или частичного с позицией другого человека; умение устанавливать отношения сотрудничества и вступать в диалогическое взаимодействие.

Личностный компонент толерантности включает ценностно-смысловую систему, в которой центральное место занимают ценность уважения человека как такового, ценности прав и свобод человека и равноправия людей по отношению к выбору мировоззрения и жизненной позиции, ценность ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком.

Однако, по утверждению Г.В. Грачевой [7], ценностное знание о толерантности еще не свидетельствует о сформированном к нему отношении. Знание – это первый элемент в системе ориентации. Второй элемент – эмоционально-волевой. Он предполагает организацию эмоционально-чувственных переживаний,



связанных с осознанием и принятием ценностей личностью. Третий элемент – практико-деятельностный, он предполагает воплощение ценностных ориентаций в реальной жизнедеятельности и поведении человека. Образование, по мнению исследователя, выступает не столько как терминальная ценность – ценность цели, но и как инструментальная. Таким образом, формирование ценностного отношения к толерантности актуализируется новой образовательной культурой, ориентированной и обращенной к интересам и ценностям индивида «В модели поликультурного образования новой образовательной среды воспитание толерантности на личностно-смысловой основе происходит более эффективно, чем в условиях монокультурного образовательного пространства. Кроме этого, следует отметить потенциал поликультурной образовательной среды в контексте формирования толерантности как личностного качества человека, основанного на ценностном отношении к людям как представителям иных социокультурных групп и выражающегося в активной позиции человека, предполагающей расширение личных ценностей за счет позитивного взаимодействия с другими культурами» [4, с. 82].

Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер, и в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения России не может не приобретать характер поликультурного образования.

Среди конкретных задач поликультурного образования, как правило, называются следующие задачи [4, с. 82]:

- глубокое и всестороннее овладение студентами культурой своего собственного народа как неременное условие интеграции в иные культуры;
- формирование у студентов представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности;
- создание условий для интеграции студентов в культуры других народов;
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание студентов в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Образовательный процесс является своеобразной моделью культуры как совокупности базовых ценностей, которые представляют собой не что иное, как «откристаллизованные» смыслы человеческого бытия в знаковом, текстовом, символическом состоянии, с одной стороны, и «раскристаллизованные» смыслы в их жизненных, реальных, ментальных проявлениях – с другой. Образовательный процесс выступает как смысловая реальность, как поле непрерывного «замыкания» и «размыкания» связей субъектного опыта учащихся и объективных ценностей культуры, как источник, питающий личностно-смысловые структуры сознания. Обретаемые в ходе обучения и воспитания смыслы – это «ячейки» сознания, в совокупности образующие матрицу жизненных ориентаций учащихся.



Вне всякого сомнения, толерантность как качество личности и феномен общественного бытия принадлежит к числу высших, базовых ценностей культуры. Она входит в состав смысловых единиц жизни и фактом своей значимости предписывает создание таких моделей образовательного процесса, которые бы исходили из жизненной практики толерантной культуры и основывались на субъектном опыте толерантных отношений участников процесса [4, с. 83].

«В целом содержание обучения дает студентам возможность усвоить такие основные понятия и категории поликультурного образования, как самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, общие корни культур, многообразие культур, различия между культурами, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, конфликт, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничества, ненасилие, толерантность и др.» (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, 2003).

Важной частью поликультурного образования являются различные системы свободного воспитания, базирующиеся на принципах многофакторности и полифункциональности педагогического процесса. Так, в настоящее время уже получили распространение школы «смысловой дидактики» (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, 2001), диалога культур, педагогики «нового гуманизма».

Одним из исходных принципов школы диалога культур выступает осознание необходимости перехода от «человека образованного» к «человеку культуры», «соединяющему в своем мышлении и деятельности различные, несводимые друг к другу культуры, формы деятельности, ценностные, смысловые спектры» [11].

Формирование «человека культуры» требует преобразования, по мысли авторов концепции этой школы, преобразования самого содержания образования. При этом принцип диалога начинает приобретать всепроникающий характер.

Во-первых, диалог рассматривается не только в качестве эвристического приема усвоения монологического знания и умения, но и начинает определять саму суть и смысл передаваемых и творчески формируемых понятий.

Во-вторых, диалог получает «реальный образовательный действенный смысл» в качестве диалога культур, «общающихся между собой – в контексте современной культуры, – в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума».

В-третьих, диалог становится постоянно действующим аспектом в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика» и выступает основой реального развития творческого (гуманитарного) мышления [10, с. 32].

В.С. Библер приводит один крайне важный пример, позволяющий увидеть глубину предлагаемых преобразований в области образования. Он предполагает отказаться от гегелевской парадигмы включения старого знания в структуру нового («снятие»), перейдя к их прямому диалогу в соответствии с принципом соответствия, соотношения дополнительности и т. д.



Принцип диалога, распространяемый на сферы жизнедеятельности общества, означает и отказ от «снятия» архаичных культур в современной культуре, уважения и признания их важности в эпоху постиндустриализма.

На еще один немаловажный аспект трансформации образования обращает внимание Л.П. Буева. Она справедливо полагает, что в современных условиях система образования и его содержание не должны носить однозначно адаптационный характер, позволяя наличествовать «запасу свободы», создаваемому «поликультурностью и внутренней динамикой освоения как можно большего культурного пространства как расширения возможностей выживания» [12, с. 67].

В целом проблема перестройки «архитектуры педагогического пространства» (В.А. Конев), дающая возможность получения и закрепления навыков толерантного отношения к «другому» является, пожалуй, проблемой номер один в современном российском образовании.

Одной из ключевых характеристик образовательной среды Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова является ее поликультурность, выражаемая, как количественным (более 35 тыс. обучающихся), так и национально-культурным разнообразием (представители более трех десятков национальностей, в т. ч. ближнего и дальнего зарубежья). По нашему мнению, поликультурная среда обладает достаточным потенциалом, чтобы обеспечить связь с конкретными национальными культурами, представленными в этой среде, и их национальными традициями, которые выступают интегрирующей основой общественного целого, а также способна обеспечить гармоническое сочетание обучения и воспитания, результатом которого должно стать формирование толерантной личности как активного сознательного носителя своей национальной культуры, готового и способного вступать в диалог с представителями других культур. Значительную помощь в моделировании диалогических обучающих и воспитывающих стратегий оказывает концепция «Школы диалога культур» крупнейшего отечественного философа и культуролога В.С. Библера, который определяет саму культуру как диалог культур, как форму «...одновременного бытия и общения индивидов различных культур» [9, с. 427].

Немалую роль играет и диалог с другой личностью, позволяющий увидеть ее мир изнутри, стать на ее место, преодолеть социокультурную стереотипизацию. Позитивный эффект восприятия «Другого» достигается также через ситуации проблематизации восприятия этого человека в сознании познающего субъекта. Проблемная ситуация дает человеку возможность проанализировать собственные суждения по поводу другого, выйти за рамки собственных стереотипов мышления.

Практическую интерпретацию диалога культур приобретает в совместной деятельности учащихся в условиях поликультурной образовательной среды на разных уровнях: вуза, группы, индивидуально-личностном. В рамках вуза на протяжении нескольких лет студенты КБГУ принимают активное участие в организации и проведении ежегодного молодежного фестиваля «Мы разные, но мы равные!», основной



целью которого является формирование толерантности в сфере межкультурных отношений многокультурной образовательной среды. Студенты организуют разнообразные интерактивные национально-культурные площадки как дальнего, так и ближнего зарубежья, представители которых обучаются в университете: Россия, Южная Осетия, Абхазия, Казахстан, Сирия, Иордания, Ливан, Южная Корея и др.

Эффективное воздействие на формирование ценностного отношения к толерантности на уровне учебной группы в условиях поликультурной образовательной среды оказывает вовлечение учащихся в разного рода дискуссии с последующей коллективной рефлексией на тему: «Понять себя через иную культуру», «Диалог культур-культура диалога», анализ бытовых ситуаций межкультурного общения: «Мой сосед по общежитию», применение кейс-методов, проведение тренингов и др.

Важную роль в формировании толерантных отношений в студенческой многокультурной среде играет совместная трудовая деятельность в стройотрядах, которые функционируют в течение всего года, куда принимают студентов по результатам учебы, а также по рекомендации самих студентов, которые работают в стройотряде больше года. Желание студентов вступить в стройотряд объясняется не столько возможностью дополнительного заработка, прежде всего, эмоционально-доброжелательной атмосферой взаимоуважения, сотрудничества и взаимопомощи, о чем свидетельствует ряд бесед, интервью с участниками этого движения.

Практический опыт КБГУ по формированию ценностно-смысловых отношений к толерантности показывает, что взаимодействие на общеуниверситетском уровне и уровне учебной группы способствует формированию толерантности как личностного качества, поскольку проявление толерантных отношений зависит от субъективной активности студента, обусловленной потенциалом поликультурной образовательной среды, и его готовности к межкультурным контактам, которые базируются как на знаниях о разнообразных формах и подходах в ситуациях встречи с представителем другой культуры, так и на потребностях в проявлении позитивного нравственно-ценностного поступка в противоречивых межкультурно-личностных ситуациях.

Таким образом, одним из главных социальных институтов, способствующим формированию толерантных начал в российском обществе, является образование. Однако выполнение им этой новой функции предполагает его коренную трансформацию. Последняя должна проходить под совместным влиянием принципов толерантности, диалога и сотрудничества обучающей и обучаемой стороны. «Реальная гуманизация образовательного процесса возможна лишь при условии его ориентации на ценностно-смысловые особенности учащихся. Для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень нужна новая система педагогических технологий, непосредственно влияющих на особенности смыслообразования и смысловывявления учащихся как компонентов индивидуальной смысложизненной ориентации личности. Диалог может



быть использован в качестве учебной технологии для инициирования смыслообразования учащихся в процессе обучения, поскольку диалог и выступает катализатором смыслообразования, запускающим «поток сознания», переход от потенциального к актуализированному и определяет уровень смысловой насыщенности учебного контекста и приоритеты его ценностно-смысловых центральных. Диалог как педагогическая технология вводится как модель целостной технологии процесса в континууме от микродиалога (диалог «учитель – ученик», «ученик – ученик») до макродиалога (диалог культур) в границах диалогового поля как пространства смыслообразования в учебном контексте» (И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, 2011).

Принцип диалога, неразрывно связанный с принципом толерантности, должен являться не только средством обучения, но и его целью. В дальнейшем эти принципы могут начать экспансию в другие сферы жизни общества. Всепроникающий характер принципов толерантности и диалога не означает их «одиночества» и особой выделенности среди других жизненных принципов: он свидетельствует о том, что без усиления их влияния под угрозой находится выполнение главного на сегодня принципа – принципа выживаемости.

Данное исследование рассматривает возможности использования достижения нового психолого-педагогического направления – «Смысловая педагогика» в реальной практике формирования установок толерантного сознания студентов (И.В. Абакумова). Толерантность в данном контексте анализируется как составная часть ценностно-смысловой сферы развивающейся личности, что дает возможность анализировать ее динамические особенности, рассматривать ее как компонент смысловой регуляции и саморегуляции личности. Смыслообразующие возможности межкультурного диалога являются основным источником его потенциала в воспитании поликультурной личности.

«Оптимальное образование поликультурно в том смысле, что оно наполнено ценностями разнородных культур, обеспечивающих свободный выбор учащимися того или иного факта в соответствии со своими смысловыми приоритетами. Более того, поликультурное образование предоставляет учащимся свободу множественного выбора, осуществляемого на основе способности видеть общее между разнонаправленными смысловыми векторами и их возможного компромиссного принятия. Посредством актуализации смысловых связей и ценностных предпочтений учащихся такое образование открывает перед ними самое широкое поле культуры, включая ее пограничные области. Результатом такой смысловой самоактуализации как раз и является формирование толерантного сознания человека. А формировать толерантность необходимо в контексте всей структуры личности» (И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, 2011).

Можно предположить, что раскрывающиеся в диалоге человеку смыслы чего-то, что вовне человека, и смыслы актов собственной деятельности, поведение своей же собственной смысловой структуры могут вступить в диалог и между собой. Этот диалог вводит нас в проблему сознания и поведения, взглядов и поступков,



позиций и действий личности и приближает нас к пониманию тех механизмов, которые лежат в основе нашего мировоззрения, нашей идеологии. Именно понимание диалоговых механизмов как основы воздействия одного человека на другого должны рассматриваться в контексте формирования идеологии, ориентированной на толерантное сознание.

Литература

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе: дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-н/Д., 1989.
2. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 11. – С. 111–117.
3. Абакумова И.В. Современные теории смысла и их влияние на общую теорию обучения // Ежегодник Рос. психол. об-ва. Психология и ее приложения. – 2002. – Т. 9. – Вып. 3. – С. 73–74.
4. Абакумова И.В., Ермаков П.Н. О становлении толерантности личности в поликультурном образовании // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
5. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе антиэкстремистской идеологии // Российский психологический журнал. – 2011. – Т. 8. – № 3. – С. 11–20.
6. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–64.
7. Алексеева Е.В., Братченко С.Л. Психологические основы толерантности учителя // Монологи об учителе. – СПб., 2003. – С. 165–172.
8. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2000. – С. 4–7.
9. Белинская Е. Система ценностей личности в перспективе толерантности // Век толерантности. Научно-публ. вестник. – 2003. – Вып. 5. – С. 61–72.
10. Богданова А.И., Осипова С.И. Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4.
11. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
12. Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Азарко Е.М. Особенности личностно-смысловой сферы одаренных подростков // Научная мысль Кавказа. – 2003. – № 1. – С. 17–28.
13. Кагермазова Л.Ц. Трансформация личностных особенностей студентов-будущих педагогов в период модернизации образования // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4. – № 4. – С. 55–62.
14. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.
15. Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 35–38.



Лихачева Е.Н.

**К вопросу о воспитании и обучении детей,
испытывающих трудности при усвоении дошкольной
образовательной программы в традиционных условиях
дошкольного образовательного учреждения**

В настоящее время часть детей с задержанным уровнем психического развития являются воспитанниками не специализированных, а массовых детских дошкольных учреждений. Осуществляя воспитание и обучение таких детей в дошкольных образовательных учреждениях, воспитатель испытывает определенные сложности. Высокой и полной реализации условия повышения профессионального уровня воспитателей детских садов в вопросе обучения и воспитания таких детей должны способствовать институты повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: *ребенок, воспитание, обучение, воспитатель, трудности, институт.*

Основополагающими условиями роста общественного благополучия, национальной безопасности любой страны являются развитие общеобразовательной системы, повышение уровня образованности, как населения в целом, так и качества образования каждого члена общества.

Фундаментом всего образовательного процесса является дошкольное образование. Особенностью периода дошкольного детства является то, что он обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, а также усвоения различных видов деятельности. За первые 6–7 лет жизни происходит интенсивное психическое развитие ребенка. За этот период он усваивает все основные виды человеческих действий, овладевает развернутой связной речью, устанавливает взаимоотношения со сверстниками. У него формируется познавательная деятельность: совершенствуется внимание, развиваются различные виды памяти, постепенно он овладевает словесно–логическим мышлением. В дошкольном возрасте развиваются потребности и формируются на этой основе разнообразные интересы. Путь развития потребностей за этот период весьма значителен – от органических, удовлетворение которых необходимо для поддержания жизни, до социальных (в деятельности, общении), в основе которых лежит стремление ориентироваться в окружающей ребенка действительности, исследовать ее. В своей деятельности дошкольник проходит путь от интереса к процессу совершения действий до интереса к результатам своей деятельности, когда появляется определенная целеустремленность в действиях: ребенок постепенно начинает видеть цель и выбирает способы, обеспечивающие ее достижение. В сфере общения и установления контактов с другими людьми все более заметно проявляется способность строить эти отношения дифференцированно,



на основе осознания того, что можно и что нельзя. К концу дошкольного детства у ребенка накапливается некоторый социальный опыт и знания, определяющие его готовность к поступлению в школу.

В настоящее время в Республике Казахстан в дошкольном образовании имеется ряд проблем, среди которых особую актуальность приобретает проблема доступности и качества дошкольного образования. При этом возможность для равного доступа детей к дошкольному образованию выражается не только в уровне финансирования, но и в необходимости создания различных моделей дошкольного образования. В свою очередь, качество дошкольного образования нельзя рассматривать с точки зрения наличия в группах хорошо обученных детей. Вопрос повышения качества должен решаться, прежде всего, за счет роста показателей развития, обучения и воспитания каждого ребенка [9].

Данные положения в области образования обусловлены тем, что в настоящий момент определенная часть детей дошкольного возраста испытывает трудности при усвоении программного материала в силу своих индивидуальных возможностей. Действительно, в дошкольный период жизни ребенка весьма заметно проявляются не только общие возрастные черты, но и существенные индивидуальные различия, касающиеся, прежде всего, темпа психического развития. У отдельных детей наблюдается опережение психического развития, а у некоторых – наоборот, его задержка, затрудняющая процесс обучения и воспитания.

Задержка психического развития (далее ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в гено типе свойств организма [2, 3].

Анализ педагогической характеристики ребенка с ЗПР дошкольного возраста выявил следующие особенности.

Запас знаний ребенка дошкольного возраста с ЗПР об окружающем мире ограничен. Они плохо осведомлены даже в отношении тех явлений, с которыми неоднократно встречались в жизни: сезонные изменения в природе, состав семьи и труд её членов, различные признаки конкретных предметов и др. Дошкольники с ЗПР не имеют многих элементарных математических знаний, умений и навыков. Речь детей с ЗПР, хотя и удовлетворяет потребностям повседневного общения и не имеет грубых нарушений в произношении, лексики и грамматического строя, отличается бедностью словаря и синтаксических конструкций. У них недостаточно развит также фонематический слух: для них характерны затруднения в понимании художественных произведений, причинно-следственных и других связей. У подавляющего числа детей наблюдается низкий уровень элементарных трудовых умений и навыков, например, в работе с бумагой, конструктором, в самообслуживании отмечаются моторные затруднения [1, 4, 6, 7].

В настоящее время часть детей с задержанным уровнем психического развития являются воспитанниками не специализированных, а массовых детских дошкольных учреждений. Данное явление обусловлено рядом причин:



- низкий уровень дошкольной диагностики детей с ограниченными возможностями. Дошкольный возраст – решающий в процессе становления фундаментальных образований личности. Это период, который еще сохраняет чувствительность (чувствительность) для формирования базовых основ личности, достижения оптимального уровня становления детей и позволяет последним на более раннем этапе своего формирования влиться в среду нормально развивающихся сверстников, тем самым избежать наслоения последующих (вторичных) нарушений. Однако основная масса (более 80 %) детей поступает в психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), а, значит, попадает в поле зрения практической деятельности специалистов лишь к моменту поступления в школу [8];
- охват системой педагогической коррекционной поддержки лишь части нуждающихся детей, в силу несоответствия числа специальных дошкольных учреждений числу детей с ограниченными возможностями.

Статистические показатели образования детей с ограниченными возможностями за последние пять лет дают возможность выявить основную, негативную тенденцию роста несоответствия между увеличением числа нуждающихся в данном обучении и уменьшением реального охвата таким обучением. В настоящее время в республике выявлено более 150 тыс. детей с ограниченными возможностями. При этом эффективным специальным образованием охвачено лишь 23,3 % детей [5];

- низкий уровень специализированной помощи детям со слабо выраженными нарушениями.

Одной из слабых сторон целенаправленной педагогической помощи является помощь детям со слабовыраженными нарушениями, к которым и относятся дети с ЗПР. В деятельности образовательных и лечебно-профилактических учреждений, в научных исследованиях акцент делается на больных и здоровых, а «стертые» случаи, когда ребенка не считают больным, но его развитие не совсем укладывается в понятие нормального, исследованы недостаточно. Педагоги и врачи уделяют мало внимания этим детям. Вузовская подготовка специалистов дошкольного образования не предполагает получение знаний по специальной педагогике и специальной психологии, а, следовательно, и не позволяет им оказывать эффективную помощь нуждающимся детям [5].

Осуществляя воспитание и обучение таких детей в дошкольных образовательных учреждениях, воспитатель испытывает определенные сложности.

Так, результаты проведенного нами анкетирования воспитателей общеобразовательных дошкольных учреждений города Караганды и карагандинской области Республики Казахстан показали, что 80 % воспитателей сталкивались в своей деятельности с детьми, имеющими трудности при усвоении дошкольной образовательной программы. Решение данной проблемы воспитатели находили: в самообразовании – 41 % (при этом отмечался недостаток учебно-методической литературы по данному вопросу), в получении консультаций у специалистов – 17 %



(в данном вопросе отмечалась неформальная сторона получения консультаций), в предоставлении права решать эту проблему родителям – 15 %.

Как видно, многие специалисты дошкольных учреждений недостаточно вооружены знаниями об особенностях психофизического развития детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы. В практике работы детских садов эти особенности часто не учитываются. Внимание воспитателей, как правило, концентрируется лишь на несформированности того или иного навыка или умения. Замечая какие-либо трудности, воспитатели стремятся помочь ребенку путем дополнительных занятий, постоянного усиленного контроля всего педагогического процесса. При интенсивной тренировке ребенок может достигнуть определенных результатов, но это будет стоить больших физических и нервно-психических затрат. Одновременно с этим при длительном переутомлении у ребенка вырабатывается стойкое отвращение к обучению и осторожно-пассивный тип поведения, при котором он не стремится достичь большего.

Высокой и полной реализации условия повышения профессионального уровня воспитателей детских садов в вопросе обучения и воспитания детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы, могут способствовать институты повышения квалификации учителей. В настоящее время придается большое значение процессу переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Среди основных направлений этой работы выделяется усовершенствование содержания образовательных программ. На современном этапе данные образовательные программы должны быть ориентированы на формирование у специалистов навыков поисковой, исследовательской и творческой деятельности в работе с различной категорией детей. В этой связи в учебный процесс Карагандинского областного института повышения квалификации и переподготовки государственных служащих и работников образования (Республика Казахстан) был внедрен курс лекций, целью которого является раскрытие психолого-педагогических механизмов развития детей. Данный курс охватил такие вопросы, как: изучение психолого-педагогической характеристики детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы, обучение воспитателей методикам психолого-педагогического диагностирования, описание системы индивидуально-коррекционной работы с детьми данной категории, а также методы и приемы работы с семьей ребенка, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы.

Основными формами занятий данного курса были лекции, семинары, практические занятия. Лекции предусматривают повышение уровня знаний воспитателей в области обучения, воспитания и развития детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы. Семинары имеют задачу обсуждения воспитателями дошкольных учреждений (под руководством преподавателя) самостоятельно подготовленных ими докладов по вышеуказанной теме. Семинары позволяют слушателям более углубленно и детально изучить предлагаемую тему, а также расширить ее границы, добиться творческого подхода в решении



предлагаемых вопросов. Практические занятия способствуют приобретению и совершенствованию воспитателями навыков при обучении и воспитании детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы.

Содержание этого курса включает четыре основных блока.

1. Изучение психолого-педагогической характеристики дошкольников, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы.
2. Изложение теории и методики психолого-педагогической диагностики детей возраста.
3. Описание системы индивидуально-коррекционной работа по компенсации недостатков развития.
4. Изложение материала по вопросу организации работы воспитателя с семьей ребенка, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы.

Наполнение блоков лекциями, семинарами, практическими занятиями представлено следующим образом.

Первый блок. Изучение психолого-педагогической характеристики дошкольников, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы:

- истоки индивидуальности и их учет в педагогической деятельности (лекция, 2 часа);
- психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- психолого-педагогическая классификация детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- соотношение первичных и вторичных дефектов в структуре задержанного развития (лекция, 2 часа);
- учет индивидуальных особенностей детей (семинар, 1 час).

Второй блок. Изложение теории и методики психолого-педагогической диагностики детей возраста:

- особенности памяти детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- особенности восприятия детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- особенности мышления детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- особенности внимания детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- особенности эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- изучение (психолого-педагогическая диагностика) детей дошкольного возраста с ЗПР (семинар, 2 часа).

Третий блок. Описание системы индивидуально-коррекционной работа по компенсации недостатков развития:



- система коррекционной помощи детям дошкольного возраста с ЗПР (лекция, 2 часа);
- организация работы воспитателя по осуществлению процесса обучения и воспитания детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программы (лекция, 2 часа);
- личность воспитателя, работающего с ребенком дошкольного возраста, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы (семинар, 2 часа);
- развитие познавательных процессов ребенка дошкольного возраста, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы (практическое занятие, 1 час);
- развитие эмоционально-волевой сферы ребенка дошкольного возраста, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы (практическое занятие, 1 час);
- развитие мелкой моторики ребенка дошкольного возраста, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы (практическое занятие, 1 час).

Четвертый блок. Изложение материала по вопросу организации работы воспитателя с семьей ребенка, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы:

- педагогическая работа с родителями ребенка дошкольного возраста, испытывающего трудности при усвоении дошкольной образовательной программы (лекция, 2 часа);
- единство осуществления индивидуального подхода в детском саду и семье (лекция, 2 часа).

Занятия-семинары проводились в режиме работы групп. Каждой группе воспитателей предлагалось рассмотреть одну из сторон изучаемой темы. При проведении практических занятий опора была на практический опыт воспитателей, а также на теоретическую базу, полученную ими при прослушивании курса. Практические занятия также проходили в групповом режиме, где каждая группа воспитателей получала определенное задание, решение которой требовало выработку новых и совершенствование имеющихся практических навыков. Итогом каждого практического занятия была защита группой своего проекта по предложенной теме. Остальные группы при этом выступали при этом в качестве оппонентов.

Результатом внедрения курса лекций в учебный процесс Карагандинского Областного института повышения квалификации и переподготовки государственных служащих и работников образования явилось повышение уровня знаний у воспитателей в вопросе психофизиологических особенностей детей, испытывающих трудности при усвоении дошкольной образовательной программ. Одновременно с этим воспитатели овладели методикой психолого-педагогической диагностики



детей дошкольного возраста, методикой проведения коррекционных занятий, направленных на развитие психических процессов, освоили методы и приемы работы с родителями указанной категории детей.

Разработка и внедрение курса лекций в учебный процесс института не решает всей проблемы, необходима дальнейшая ее разработка. Одним из направлений этой работы должно стать ее решение на уровне подготовки специалистов высшими учебными заведениями.

Литература

1. Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка // Собр. соч. в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
2. Дети с отклонениями в развитии / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М., 1971.
3. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1992.
4. Обучение с задержкой психического развития. Пособие для учителя / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского. – М., 1981.
5. О введении в действие Типового положения о психолого-медико-педагогической консультации // Приказ Министерства образования, культуры и здравоохранения Республики Казахстан № 43 от 02.02.1998 г.
6. Пускаева Т.Д. Возрастные особенности структуры познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. – М., 1984.
7. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. – М.: Педагогика, 1990.
8. Сулейменова Р.А., Хакимжанова Г.Д. Психофизическое здоровье и развитие детей и подростков в Республике Казахстан. Проблемы и перспективы. – Алматы, 1997.
9. Фалюшина Л.И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Пособие для руководителей ДОУ. – М.: АРКТИ, 2004.

**Ефименко Н.Н.**

Некоторые аспекты теории замещающего онтогенеза
А.В. Семенович в филогенетическом принципе
коррекционного физического воспитания детей
с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В статье предпринята попытка нахождения единых эволюционных принципов физического развития и психогенеза у детей раннего и дошкольного возраста, имеющих различные нарушения опорно-двигательного аппарата. В основу исследования положено коррекционное физическое воспитание детей, страдающих церебральным параличом и имеющих другие двигательные нарушения. С позиции теории замещающего онтогенеза А.В. Семенович рассматривается корректность использования филогенетического принципа двигательной абилитации указанного контингента детей средствами физического воспитания.

Ключевые слова: филогенез, онтогенез, дизонтогенез, физическое воспитание, коррекция, абилитация, дошкольники, ДЦП.

В настоящий момент по-прежнему остро стоит проблема социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Среди них самую распространенную категорию составляют дети различных нозологий, имеющие те или иные нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА). В этом плане наиболее показательной группой являются дети дошкольного возраста, страдающие церебральным параличом. К сожалению, среди специалистов различных областей (педагогов, психологов, медиков) до сих пор не сформировано единой, научно обоснованной концепции комплексной абилитации таких детей и их последующей успешной социальной адаптации. По мнению А.В. Семенович, сегодня необходимо «...интегрировать идеологии различных дисциплин (нейронаук, медицины, психологии и педагогики, психолингвистики, экологии, генетики), объединенных системной и эволюционной парадигмой» [7, с. 19]. С этим тезисом трудно не согласиться, поскольку вышеназванным автором «...онтогенез понимается как нейропсихосоматическая система, включенная в биосоциокультурное окружение и развивающаяся по объективным универсальным законам» [7, с. 18].

Нам же приходится констатировать, что в Украине по заказу соответствующего Министерства только теперь создается государственная программа по коррекционному физическому воспитанию и оздоровлению дошкольников, страдающих церебральным параличом и имеющих другие нарушения ОДА. Автор настоящей статьи (совместно с Н.Д. Могой) является разработчиком этой программы – предполагается



дальнейшее издание целого ряда методических пособий и рекомендаций по различным аспектам двигательной абилитации детей указанного контингента средствами физического воспитания. Все сказанное выше и обусловило актуальность данной статьи.

Целью исследования является нахождение единых эволюционных междисциплинарных подходов в преодолении имеющегося комплексного дизонтогенеза у детей на примере коррекционного физического воспитания дошкольников с нарушениями ОДА.

Задачи исследования:

- 1) выявить на основе анализа литературы по проблеме универсальные принципы онтогенеза ребенка первых лет жизни (его соматической и психической сфер). За основу берется теория замещающего онтогенеза А.В. Семенович как обобщающая большинство предыдущих исследований в области нейропсихологической коррекции (абилитации);
- 2) рассмотреть их правомочность в отношении детей дошкольного возраста, имеющих различные нарушения функций опорно-двигательного аппарата;
- 3) трансформировать найденные принципы в методику коррекционного физического воспитания указанного контингента детей с целью повышения ее эффективности.

Эволюционный подход уже давно ищет свое место в системе двигательной абилитации детей с нарушениями ОДА. В отношении детей, страдающих церебральными параличами, эта тенденция имела место еще в 70–80 гг. прошлого столетия (К.А. Семенова, Л.О. Бадалян, Р.Д. Бабенкова, Л.Т. Журба, Р.К. Дементьева, А.Е. Штеренгерц, С.А. Бортфельд, Е.П. Меженина, Е.И. Рогачева, Е.М. Мастюкова, Н.Н. Ефименко, М.Б. Эйдинова и др.). При этом следует заметить, что, прежде всего, он касался относительно тяжелых форм детского церебрального паралича – понятно, что лежащего ребенка, к примеру, 6 мес.–1,5 лет необходимо обучать движениям из исходного положения лежа уже только потому, что ни ползать, ни сидеть, ни стоять он пока не может. В большей степени это касалось моторной сферы, восстановления необходимых паттернов двигательного развития ребенка периода раннего онтогенеза: лежания, переворачивания со спины на живот и наоборот, ползания, присаживания, сидения, вставания, стояния в двухопорном ортоградном положении, ходьбы и т. д. Фактически речь шла об абилитации двигательных функций: их развитии, усилении, стимулировании.

В этой ситуации нами был поставлен следующий вопрос: а если ребенок с ДЦП, хоть и с опозданием и с различной степенью успешности, все же освоил все необходимые этапы биологического созревания моторной сферы, т. е., в конце концов, самостоятельно пошел, стал манипулировать с предметами, сохраняя равновесие в вертикальном положении, – с каких основных движений начинать с ним дальнейшие занятия по физической культуре? С положения прямостояния, с ходьбы или все равно из исходного положения лежа, в «позе эмбриона», повторяя



эволюционную логику раннего онтогенеза? Каким было наше удивление, когда при посещении специальной школы-интерната для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в начале урока по физической культуре мы услышали команду учителя «Становись в одну шеренгу!», а после этого – «Налево в обход шагом марш!». Парадокс заключался в том, что многие дети 1 класса не могли самостоятельно стоять и, тем более, ходить! Учитель руководствовался программой, базирующейся на традиционном подходе к подготовительной части занятия по физической культуре. Этот подход предусматривает построения и перестроения в подготовительной части занятия с последующей ходьбой по периметру зала (площадки) в различных вариантах. Но нельзя же так механистически переносить методику работы с относительно здоровыми детьми на занятие по физической культуре с детьми, страдающими ДЦП. Хотя, по большому счету, методика проведения занятий с так называемыми «здоровыми» детьми также требует коренной реформации в сторону ее «эволюционизации».

В свете сказанного выше следует обозначить еще один важный аспект – по данным собственных исследований, сегодня в дошкольных образовательных учреждениях примерно 65–95 % детей имеют различные нарушения здоровья и отклонения в развитии, которые, к тому же, в большей своей части не диагностируются при стандартном медицинском и педагогическом обследовании. Эти дети в настоящий момент и составляют преобладающий массив дошкольников, рассеянный в достаточно широком диапазоне между нормой и патологией.

Констатацию этой тревожной ситуации мы находим у А.В. Семенович: «Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что акцентируется именно контекст индивидуальных различий и, в частности, дрейфа «нормы реакции» в современной детской популяции. **«Отклоняющееся развитие»** (выделено мной – Н.Н.) рассматривается как часть общепопуляционной онтогенетической тенденции. Речь идет, прежде всего, о «нормативных девиациях», о новом взгляде на диаду «норма – патология», поскольку приведенные выше цифры и факты свидетельствуют о том, что детей, которым посвящено это исследование, – подавляющее большинство, даже по сухим данным статистики» [7, с. 28].

Каким же образом должно быть организовано физическое воспитание данной категорией детей? Несомненно, что оно должно иметь абилитационную, коррекционную направленность, базирующуюся на *филогенетических закономерностях, отраженных в онтогенезе ребенка*. Вот почему нами уже в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века в программы физического воспитания дошкольников, как специальных дошкольных учреждений для детей с ДЦП, так и массовых детских садов (что очень важно!) был введен **филогенетический принцип коррекции и абилитации двигательных нарушений средствами физического воспитания**. Прежде всего, он подразумевает, что, независимо от степени сохранности моторной сферы (степени тяжести двигательных нарушений, включая норму), занятие по физической культуре должно проводиться в соответствии с филогенетической этапностью становления животного мира и человека как его эволюционной



вершины. Более конкретно это выражается в том, что в своем естественном физическом развитии и двигательной подготовленности любой ребенок (как здоровый, так и с тяжелой формой ДЦП) должен пройти обязательную последовательность формирования основных движений, характерную для периода раннего онтогенеза. Такой подход получил специфическое методическое название – *«прокрутить онтогенетический ролик»* (еще и еще раз погрузиться в младенчество), проиграть, словно музыканты, многократно те основные гаммы, отдельные созвучия которых смогут в дальнейшем составить всю красоту музыкальной гармонии в основном произведении. В нашем случае речь идет о полноценном, гармоничном физическом развитии ребенка, которое в такой же степени стимулирует развитие всех психических функций.

Так родилась **первая «золотая формула» двигательного развития ребенка** (всего их восемь) [4, 5, 9], которая выражается в следующем (рис. 1): *проводя любую форму физического воспитания и оздоровления детей, следует начинать упражняться из «лежачих» или горизонтальных положений (как наиболее «древних», естественных, базовых) – с постепенным увеличением нагрузки до положения прямостояния, к ходьбе, бегу, подскокам и прыжкам (как наиболее современным, «человеченным», нагрузочным, относительно сложным в управлении)*. Другими словами, всякий раз на занятии по физической культуре дети под руководством педагога должны пройти своеобразный эволюционный путь (*«эволюцию в миниатюре»*) становления животного мира и человека: сначала условный рыбий период, затем период земноводных, пресмыкающихся; перейти к стадии млекопитающих, птиц; далее уподобиться человеку прямоходящему (*homo erectus*) и человеку разумному (*homo sapiens*). Такой методический вектор может быть поддержан уже только исходя из простейшей житейской логики: повторяя путь Природы-матери, мы всегда будем ближе к истине, чем в любом ином случае. Но в том-то и заключается парадокс сегодняшней системы образования, что лишь в одной (авторской) программе по физическому воспитанию этот подход методически воплощен – речь идет о программе Н.Н. Ефименко «Театр физического воспитания и оздоровления дошкольников». Как видно из иллюстрации, нами был продлен эволюционный путь становления двигательных функций у детей с нарушениями ОДА относительно существующих канонов ЛФК, когда двигательная абилитация заканчивалась на функции самостоятельной ходьбы [6]. Добавлены такие основные движения, как лазание, бег и прыжки. Конечно, степень их освоения будет напрямую зависеть от имеющейся у ребенка нозологии, степени ее выраженности и особенностей присущих данному заболеванию двигательных нарушений. Большинство детей, находящихся в «пограничной зоне» между нормой и патологией (имеющих легкие, стертые формы двигательных нарушений), вполне могут освоить все восемь сухопутных основных двигательных режимов (ОДР), указанных на рис. 1. Водный режим является как бы вводным, упреждающим естественное физическое воспитание детей на суше – при этом он имеет огромное значение в плане эволюционного физического развития ребенка. Тема



раннего обучения детей плаванию, гидрокинезотерпии (гидрокоррекции) настолько обширна и интересна, что предполагает написание отдельной большой статьи или даже методички.

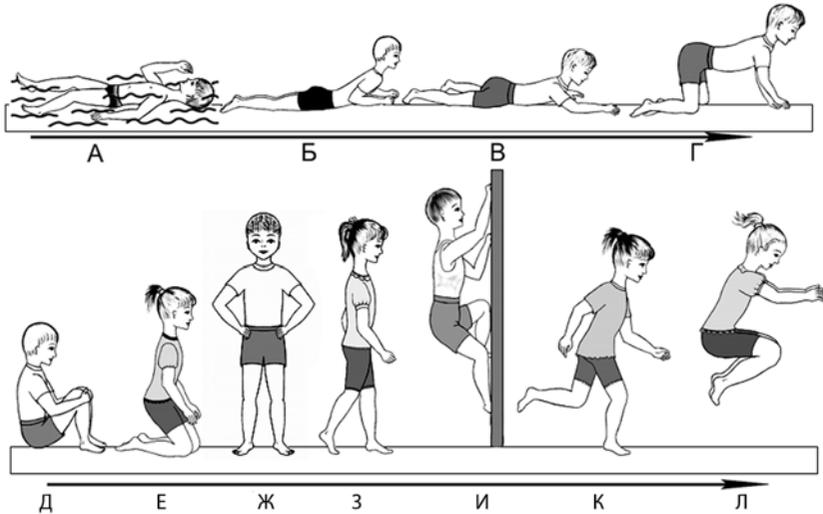


Рис. 1. Первая «золотая формула» двигательного развития ребенка

Из исследований Н.А. Бернштейна [2] известно, что двигательные функции животных, эволюционируя, стимулируют созревание соответствующих структур нервной системы, сначала спинального, а затем и церебрального уровня, подготавливая, тем самым, фундамент для освоения более совершенных, очеловеченных (если речь идет о ребенке) «двигательных контингентов». Нам импонирует филогенетический подход корифея науки о движении к проблеме происхождения двигательной функции у человека: «... Возникновение в филогенезе новой мозговой надстройки знаменует собой биологический отклик на новое качество или класс двигательных задач. Как будет показано ниже, это обязательно означает в то же время появление нового синтетического сенсорного поля, а тем самым и появление возможности реализации нового класса или контингента движений, качественно иначе строящихся и иначе управляемых, нежели те, которые были доступны виду до сих пор. Мы обозначаем всю перечисленную совокупность морфологических и функциональных сторон, характерных для такого нового класса движений, как очередной уровень построения движений и двигательных координаций [2, с. 14]... На фоне этого факта представляется очень интересным и многозначительным, что координационные контингенты движений человека образуют точно такого же рода симультантную рекапитуляцию всей истории животных движений... Каждое



из этих последовательных построений связано с очередным новым морфологическим субстратом, и каждое, как будет показано ниже, не отрицает нижележащих, более древних координационных напластований, но сливается с ними в очень своеобразный и многообразный синтез» [2, с. 16].

Процитированный тезис дает нам возможность сформулировать принцип иерархичности двигательного развития ребенка, более зрелый, развивающий далее вышеназванный филогенетический принцип. Теперь нами принимается не только необходимость определенной последовательности двигательного развития ребенка (как в норме, так и с различными вариантами отклоняющегося развития). Становится понятным, что все вышестоящие ступени не должны отрицать ранее освоенные – наоборот, педагог должен осознать важнейшую в методологическом отношении истину: более зрелые, совершенные движения ребенка никогда не смогут полноценно состояться без нижерасположенных в эволюционном отношении контингентов движений. Снова напрашивается аналогия с музыкой. Перед исполнением целостного музыкального произведения принято разыграть, отработывая гаммы: сначала простейшие, затем все более усложняющиеся, когда к первоначальной гармонии прибавляются элементы импровизации, с постепенным вовлечением в звучание все более новых, разнообразных и сложных по исполнению вариаций. Нам кажется, что на коррекционном занятии по физическому воспитанию детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата основополагающей должна стать «филогенетическая-онтогенетическая методическая вариация».

Принцип иерархичности двигательного развития ребенка подразумевает, что невозможно сформировать полноценную структуру головного мозга (особенно кортекса) без первоначальных, архаичных («животных») основных двигательных режимов, к которым мы относим «лежачий», ползательный и «сидячий» (первые три из восьми) [4, 5, 9]. Подобную методологическую позицию мы находим у американского специалиста Г. Домана, который считал, что у детей раннего возраста именно ползание во всех его вариантах способствует развитию первых трех уровней (из семи) мозгового субстрата – *medulla spinalis* – *pons* – *mesencephalon* [3, с. 43–45]. «Насколько быстро на смену беспорядочным и бесцельным движениям рук и ног придут движения осмысленные, будет зависеть от того, насколько быстро и успешно разовьется мускулатура, необходимая для таких движений. Но самое важное – это будет зависеть от того, насколько быстро разовьются сенсорный и моторный разделы мозга, которые контролируют такие движения. В свою очередь, это результат того, как часто ребенок будет получать возможность двигаться (выделено мной – Н.Н.). Самое важное и удивительное состоит в том, что чем раньше ребенок начал двигаться, получив для этого все возможности, тем быстрее будет расти и развиваться его мозг, позволяя перейти к следующей, более высокой стадии» [3, с. 56–57].

Г. Доманом вводится такое удивительно точное и емкое понятие, как «двигательный интеллект», которое подразумевает единую биологическую (нейрогенную)



основу для физического и психического развития ребенка, независимо от того, является ли он абсолютно здоровым или имеют место различные отклонения в его развитии. По данным А.В. Семенович, «... нынешняя ситуация характеризуется тем, что вне зависимости от наличия или отсутствия у ребенка диагноза, просто как субпопуляционный стигмат, у большинства таких детей (более 70 %) на первый план выступает препатологическое состояние наиболее рано созревающих – подкорковых и стволовых – систем головного мозга. Тех систем, которые морфологически и функционально формируются по большей части внутриутробно, определяют течение пренатального периода и закладывают основу для всего последующего онтогенеза. Значимость этих образований мозга связана с тем, что благодаря им актуализируются наиболее глобальные структурно-процессуальные аспекты жизнедеятельности человека» [7, с. 29].

Приведенные выше рассуждения позволяют еще более уверенно внедрять коррекционное физическое воспитание следующие методические постулаты:

- о важности раннего диагностирования физического развития детей не только при помощи традиционных физкультурных результирующих тестов, но и с применением неврологических проб;
- о значимости более раннего начала коррекционных мероприятий в отношении ребенка с нарушениями функций ОДА;
- о чрезвычайной актуальности для физического развития всех детей без исключения (в диапазоне «норма-патология») относительно «древних» основных двигательных режимов («лежачего», ползательного и «сидячего»), поскольку именно их реализация и формирует основу стволовых и подкорковых мозговых образований.

Две последние позиции нашли свое воплощение в авторской системе планирования физического воспитания и оздоровления детей, в частности, в возрастном принципе планирования. Его можно представить следующим образом: чем меньше возраст детей (от рождения до 3 лет), тем более значимыми для них в коррекционном физическом воспитании являются упражнения в лежаче-горизонтированных, «животных» положениях и наоборот; чем старше возраст дошкольника (6–7 лет), тем более актуальными для него должны стать движения из более вертикализованных, функциональных основных двигательных режимов (лазательного, бегового и прыжкового). Подобный подход (только с позиции нейропсихолога) мы находим в следующем тезисе теории замещающего онтогенеза А.В. Семенович: «Соответственно в данном комплексном подходе выделяются следующие уровни, выступающие как коррекционные мишени.

«1. Непроизвольной саморегуляции, энергоснабжения и стато-кинетического баланса нейропсихосоматических процессов. На этом уровне происходит первичная закладка и формирование саморегуляции ребенка посредством ритмологических, ритуализованных способов воздействия. Обнаружение и разрушение патологических, псевдокомпенсаторных механизмов, оптимизация естественного и истинно компенсаторного потенциала произвольной саморегуляции ребенка.



Ведущими на этом уровне являются телесно-ориентированные, натуропатические, этологические, арттерапевтические и т. п. методики. В нейропсихологическом контексте основная мишень – эмоциональные, сенсомоторные (когнитивные) и психосоматические факторы и процессы, опосредуемые субкортикальными и глубинными отделами мозга» [7, с. 258].

Подобный подход в двигательной абилитации (коррекции) на протяжении более двух десятилетий внедряется в авторской технологии Н.Н. Ефименко «Театр физического воспитания и оздоровления детей в норме и при патологии». Прежде всего, это воплощено в таких формах физического воспитания дошкольников, как эволюционная гимнастика пробуждения (после ночного и дневного сна), забавных физкультуринках, горизонтальном пластическом балете (пластик-шоу), коррекционных этюдах и, конечно же, в физкультурных сказках-занятиях.

«Эволюционная моторика» является в них своеобразным пусковым механизмом, генератором, подключающим затем последовательно все более зрелые уровни мозговых образований и, соответственно, высшей психической деятельности. Способствует этому и проповедуемый нами принцип многоплановой емкости занятия (рис. 2), подразумевающий реализацию педагогом на занятии трех основных планов: физического (соматического), интеллектуально-информационного и духовного в едином сюжетно-игровом действии. Пропорции реализации перечисленных планов могут видоизменяться, варьироваться, колебаться в зависимости от возраста ребенка, присутствующих нозологий, степени дизонтогенеза, специфики моторных нарушений и др. Из рисунка 2 видно, что физический план является первичным, затем к нему подключается интеллектуально-информационный и, далее по сюжету действия, духовный. Однако, такое последовательное, строго очерченное, включение условных планов, конечно же, является приблизительным, ориентировочным – на самом деле все планы начинают взаимодействовать с первой минуты занятия в едином, стимулирующем развитие конгломерате. На рисунке в виде размытого контура виднеется четвертый («безымянный») план – таким образом мы хотели показать совместную составляющую воздействия на ребенка всех трех планов с выходом на более высокие орбиты стимулирования онтогенеза.

Определенную схожесть рассуждений мы находим далее у А.В. Семенович, которая в качестве очередной «коррекционной мишени» предлагает следующий этап.

«2. Операционального обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром. Главной мишенью здесь является преодоление асинхронии и дизонтогенеза (нарушений/искажений) различных операциональных психологических (в первую очередь, когнитивных навыков и автоматизмов) факторов. Их коррекция и абилитация, создание предпосылок для полноценного формирования целостных психических функций (речи, памяти, соматогнозиса, пространственных представлений и т. д.) и межфункциональных взаимодействий (письма, соматорефлексии, мышления и т. д.). В отличие от первого уровня на втором больший вес приобретают методы когнитивной коррекции, разработанные в нейропсихологии и дефектологии.



Они организованы таким образом, чтобы гармонично повысить функциональные возможности подкорково-корковых, внутри- и межполушарных взаимодействий ребенка» [7, с. 258–259].

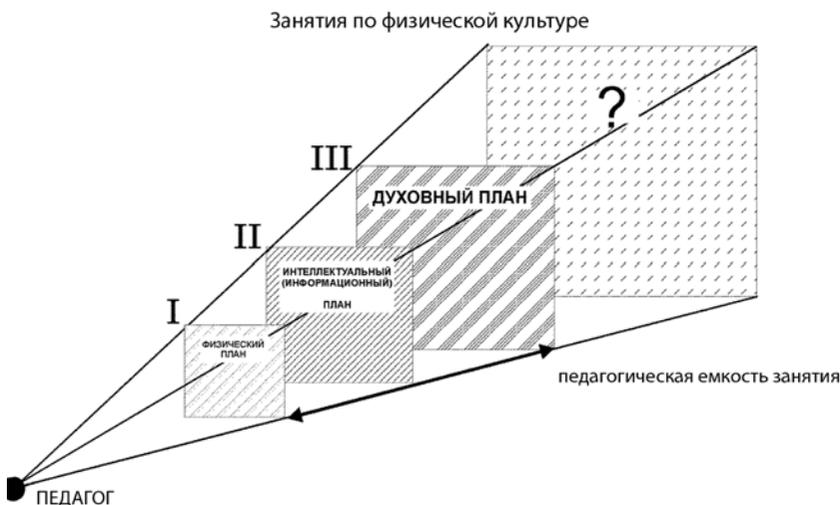


Рис. 2. Принцип многоплановой емкости занятия по физической культуре

И далее, третий этап – «3. Произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психических процессов. На данном уровне корректируются и формируются синтетические, интегративные меж- и надфункциональные взаимодействия, закрепляются и стагнируются накопленные на прежних уровнях способы и алгоритмы использования обобщающей и регулирующей функции речи, интеллектуальных операций, произвольного внимания. Автоматизируются навыки произвольной саморегуляции в эмоциональном и когнитивном аспектах. Все методы (нейропсихологические, логопедические, психотерапевтические и т. д.), применявшиеся ранее, ассимилируются и модифицируются в новую систему, подчиненную и детерминированную групповыми (игровыми, социальными) правилами, ритуалами, канонами, расширением репертуара «ролей» и т. п. Нейропсихологически коррекционные приемы этого уровня направлены на формирование оптимального функционального статуса лобных отделов мозга» [7, с. 259].

По поводу взаимодействия перечисленных выше методов преодоления дизонтогенеза мы находим у А.В. Семенович следующие созвучные нашим рассуждения: «Подчеркнем еще раз, что требования к внедрению предлагаемой коррекционной (абилитационной, профилактической) системы подразумевают единовременное включение методик всех уровней. Однако удельный вес и время, начало и завершение их применения будут варьироваться в зависимости от



исходного статуса и динамики психолого-педагогического сопровождения ребенка. Чем глубже дефицит (несформированность), тем больше времени должно быть уделено отработке 1-го уровня, с постепенным переходом к следующим. Вместе с тем трудно себе представить ситуацию, при которой занятия могут проходить без привлечения групповых и игровых (правила, роли и т. д.) факторов 3-го уровня. А в идеале даже в относительно простых случаях должны присутствовать методы воздействия на все уровни. Кроме того, очевидно, что автоматизмы, например, 1-го уровня с успехом могут ассимилироваться в программы 2-го и 3-го уровней в качестве составляющей любого из упражнений» [7, с. 259].

На протяжении многих лет, да и сегодня предлагаемая авторская технология физического воспитания Н.Н. Ефименко пока не находит системной поддержки в официальных управленческих (от образования) и преподавательских кругах, хотя очень хорошо воспринимается детьми и педагогами-практиками. Главным же ее достижением явились впечатляющие результаты не только двигательного (соматического) развития детей с ограниченными возможностями здоровья, но и других направлений их развития. Вот почему ярким и многообещающим событием стало недавнее знакомство с основными трудами автора теории замещающего онтогенеза А.В. Семенович [7, 8], которая заочно, в декабре 2012 г. положительно отозвалась об эволюционном методе физического воспитания детей, описанном в соответствующем разделе примерной основной образовательной программы для дошкольников «Диалог», увидевшей свет в феврале 2013 г. Это придало уверенности в избранном направлении научно-практических изысканий. По меткому выражению А.В. Семенович, «... как следует из базовых постулатов эволюционной теории, универсальные законы развития идентичны для сверхнормы, нормы, субнормы, препатологии и патологии, поскольку эти когорты не дискретны. Они образуют континуум и никак не могут рассматриваться независимо друг от друга» [7, с. 16]. Таким образом, реализация нами в физическом воспитании дошкольников эволюционного подхода не только применительно к детям, страдающим ДЦП, а и дошкольникам с относительно нормальным уровнем развития, нашла свое веское научно-методологическое обоснование в базовых разработках специалистов-нейропсихологов. Рассуждая о проблеме речевого онтогенеза, А.В. Семенович замечает, что «...переход к межтеоретической парадигме не только повысит общий уровень профессиональной рефлексии, но позволит более четко определить организацию и содержание плодотворных междисциплинарных альянсов, обозначить границы профессиональной компетентности» [7, с. 22]. Это в равной степени справедливо для исследования проблем физического развития ребенка с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (какой бы степени выраженности эти нарушения ни были).

Таким образом, с обозначенных выше позиций теории замещающего онтогенеза достаточно обоснованным представляется филогенетический принцип в построении системы коррекционного физического воспитания детей, развитый



в принципе иерархичности двигательного развития (абилитации, коррекции, профилактики), а также конкретизированный в эволюционном методе физических упражнений.

Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: «Медицина», 1975. – 447 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1947. – 254 с.
3. Доман Г. Как сделать ребенка физически совершенным. – М.: «Аквариум», 2000. – 336 с.
4. Ефименко Н.Н. Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста: авторская программа. Изд-е 6-е, перераб. и доп. – Таганрог: ПТ Ньюанс, 2011. – 68 с.
5. Ефименко Н.Н., Беседа В.В. Малый театр физического воспитания и оздоровления детей первых трех лет жизни (ранний возраст): экспериментальная программа. – Таганрог, 2005. – 74 с.
6. Семенова К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и с детским церебральным параличом. – М.: Закон и порядок. – 2007. – 616 с.
7. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. – М.: Генезис, 2005. – 268 с.
8. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. – М.: Генезис, 2007. – 479 с.
9. Єфименко М.М., Мога М.Д. Корекційне фізичне виховання та оздоровлення дошкільників, страждаючих на дитячий церебральний параліч (ДЦП) та маючих інші порушення опорно-рухового апарату (ОРА): ранній та дошкільний вік: від народження – до 7 років; програма. – К., 2013. – 56 с.

**Баранник Н.С., Горбатюк В.Ф.****Социометрия учебной группы при взаимном самообучении**

В работе исследуется структура учебной группы при взаимном самообучении. Продолжается исследование авторской модели самообучения, объединяющей синергетику и традиционную педагогику. Для запуска присущих всему живому свойств самоорганизации-самообучения создается ситуация конструктивного хаоса. Студентам выдается электронный ресурс по предмету. Ведётся электронный журнал обучения. Используется социометрия Морено и опрос. С помощью индивидуального опроса удалось выявить структуру учебной группы при взаимном самообучении. Построена социограмма взаимного самообучения, с помощью которой выявлены лидеры самообучения. К концу обучения количество лидеров увеличилось, что характеризует устойчивость процессов саморазвития.

Ключевые слова: социометрия, взаимное самообучение, опрос, социограмма, лидеры самообучения.

В настоящей работе продолжается исследование модели самообучения [2, 4, 5], объединяющей как принципы традиционной педагогики, так и принципы системного подхода и синергетики: самоорганизация, самоуправление, самообучение. В авторской модели самообучения, кроме принципов синергетики, используются высокоэффективные методы обучения, основанные на взаимном самообучении [1]. С первого занятия преподаватель объясняет суть самоорганизации и самообучения и создаёт на занятиях в группе ситуацию конструктивного хаоса [5]. Студентам даются задания, электронный ресурс и разрешение общаться с преподавателем не в часы занятий. А траекторию своего обучения из множества возможных каждый студент выбирает сам: студенты изучают данный предмет так, как им удобно. Благодаря ситуации конструктивного хаоса в учебной группе совершенно спонтанно образуется «островок самообразования» и вся группа приобретает новое качество: всегда находится один или несколько студентов, которые самостоятельно начинают осваивать теоретический курс и выполнять задания мета-проектов [4]. Большинство студентов тоже не хотят отстать от лидеров самообучения. Не у всех это получается, поэтому им приходится не только самостоятельно работать, но и обращаться за помощью к своему преподавателю и к своим товарищам по учёбе. А это не что иное, как взаимное самообучение. Последнее гораздо эффективнее, потому что исчезает барьер «преподаватель-студент». При взаимном самообучении включаются какие-то скрытые резервы



человеческого мозга, который нами изучен недостаточно. Результат проявляется в том, что выполняются трудные задания мета-проекта, а конечном итоге вся группа более интенсивно учится и успевает.

Цель исследования: попытаться исследовать методами социометрии взаимные отношения в учебной группе и выяснить, как это влияет на процессы взаимного самообучения.

Задача исследования: исследовать возможности социометрических методов для изучения процессов взаимного самообучения. Как альтернативный вариант, провести с той же целью исследования с помощью индивидуального опроса.

Социометрические техники, разработанные Я. Морено [6], применяются для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп. Однако книга Я. Морено является библиографической редкостью, а громоздкость процедур обработки результатов приводит к тому, что социометрические исследования используются редко.

Социометрическая процедура может иметь целью:

- а) измерение степени **сплоченности-разобщенности** в группе;
- б) выявление «социометрических позиций», т. е. соотносительного авторитета членов группы по признакам **симпатии-антипатии**, где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»;
- в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Социометрическая методика проводится групповым методом. Ее проведение не требует больших временных затрат (до 15 мин).

В работе проводится исследование процесса изучения студентами группы Ф-13 довольно трудного предмета «Основы создания видео и мультимедиа обучающих средств» [3]. В течение всего семестра велся электронный журнал. На экзамене по предмету также была создана ситуация конструктивного хаоса и студенты выполняли задание в форме мета-проекта. Экзамен проходил в компьютерном классе. Перед началом экзамена аспирант Н.С. Баранник провел социометрию, на что ушло не более 10 мин. В нашем исследовании используется непараметрическая процедура, в которой испытуемому предлагается ответить на вопрос социометрической карточки без ограничения выбора: **Приятно или неприятно Вам жить и общаться с данным членом академической группы?** На рис. 1 приведен образец социометрической карточки. Напротив каждой фамилии членов группы в ячейку, которая находится в той же строке, что и фамилия участника «Кто выбирает», ставится «+» при положительном выборе, «0» при нейтральном выборе или «-» при отрицательном выборе, в зависимости от своего отношения к данному члену группы. В ячейку напротив своей фамилии каждый участник заносит знак «х».



Кто выбирает	Кого выбирают																									Кол-во отданных голосов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	

Рис. 1. Индивидуальная социометрическая карточка

Вот эта первичная, полученная экспериментальным путём, информация вносится построчно в ячейки матрицы **C2-AB2** (рис. 2). Как только внесены результаты из индивидуальной социометрической таблицы последнего участника, в столбцах предварительной запрограммированной электронной таблицы **AC-AM** появляются искомые результаты, а в ячейке **B27** индекс сплоченности группы *lpr*, который может принимать значения от -0,5 до +0,5.

№	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AJ	AK	AL	AM				
1	Ф И О		1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 1 2 3 4 5																																						
2	1	Баранов Иван	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	12	8	1	12	1	0	0,3333333	14	0	7	0,6666667	6	0
3	2	Богуш Дмитрий	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	1	4	1	0	0,7142857	16	0	5	0,7619048	11	0
4	3	Буковца Анна	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	16	0	5	1	0	0,7619048	14	0	7	0,6666667	10	0	
5	4	Булатова Анастас	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0	10	1	0	0,5238095	12	0	9	0,5714286	7	0
6	5	Быстрый Роман	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	7	1	0	0,6666667	12	0	9	0,5714286	7	0
7	6	Волыкина Влада	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	18	1	0	0,1428571	13	0	8	0,6190476	1	0
8	7	Гончарова Ирина	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	0	14	1	0	0,3333333	9	0	12	0,4285714	4	0
9	8	Гриценко Игорь	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	7	1	0	0,6666667	14	0	7	0,6666667	8	0
10	9	Жаворонкова Поля	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	0	3	1	0	0,8571429	19	0	2	0,9047619	11	0
11	10	Жванцкая Анастас	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	0	11	1	0	0,4761905	10	0	11	0,4761905	4	0
12	11	Иванова Елена	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	14	1	0	0,3333333	16	0	5	0,7619048	3	0
13	12	Куркин Андрей	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	0	2	1	0	0,9047619	13	0	8	0,6190476	7	0
14	13	Куркумеев Дмитрий	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	0	10	1	0	0,5238095	18	0	3	0,8571429	4	0
15	14	Лифарева Елена	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	7	0	14	1	0	0,3333333	7	0	14	0,3333333	1	0
16	15	Проскуринов Макс	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	7	1	0	0,6666667	18	0	3	0,8571429	2	0
17	16	Рудкова Полина	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	0	8	1	0	0,6190476	8	0	13	0,3809524	2	0
18	17	Саленко Светлана	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	1	8	1	0	0,5238095	8	0	13	0,3809524	2	0
19	18	Сейранян Артем	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	13	0	8	1	0	0,6190476	12	0	9	0,5714286	2	0
20	19	Сизова Виктория	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0	10	1	0	0,5238095	15	0	6	0,7142857	0	0
21	20	Токарев Сергей	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	0	6	1	0	0,7142857	5	3	13	0,0952381	1	0
22	21	Шерстко Николай	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	0	4	1	0	0,8095238	12	0	9	0,5714286	0	0
23	22	Халепов Илья	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	0	7	1	0	0,6666667	5	0	16	0,2380952	0	0
24																														0	22	-1	0	0	0	22	-1	0	0	0	0
25																														0	22	-1	0	0	0	22	-1	0	0	0	0
26																														0	22	-1	0	0	0	22	-1	0	0	0	0
27		0,201299	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	12,714286						12,714286				0,201299	0	
28		lpr	индекс сплоченности группы																									полотрялье													
29																												22													
30		единица (1)	положительный выбор																									N													
31		пустота - (del)	отрицательный выбор																									K													
32		Ci	оценки сам каждого члена группы																									Jg													
33		Ej	каждый член группы оценил его																									Jg													
																												BO													

Рис. 2. Групповая социометрическая таблица

На рис. 2 приведена групповая социометрическая таблица. Приведем некоторые пояснения к этому рисунку. Различают персональные социометрические индексы и групповые социометрические индексы [6]. Первые характеризуют индивидуальные социально-психологические свойства личности в роли члена группы. Вторые дают числовые характеристики целостной социометрической конфигурации выборов в группе. Они описывают свойства групповых структур



общения. Символы i и j обозначают одно и то же лицо, но в разных ролях: i – выбираемый, j – он же выбирающий, ij – совмещение ролей. Приведем определения некоторых индексов [6].

Индекс социометрического статуса i -члена группы определяется по формуле:

$$C_i = \frac{\sum_{j=1}^N (R_i^+ + R_j^-)}{N - 1}, \quad (1),$$

где C_i – социометрический статус i -члена, R^+ и R^- – полученные i -членом выборы, Σ – знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i -члена, N – число членов группы.

Индекс эмоциональной экспансивности j -члена группы определяется по формуле:

$$E_j = \frac{\sum_{i=1}^N (R_j^+ + R_i^-)}{N - 1}, \quad (2),$$

где E_j – эмоциональная экспансивность j -члена, R_j^- – сделанные членом выборы (+, -). С психологической точки зрения показатель экспансивности характеризует потребность личности в общении.

Индекс «сплоченности группы» I_{gp} определяется по формуле:

$$I_{gp} = \frac{\sum_{j=1}^N (\sum_{i=1}^N A_{ij}^+) - \sum_{j=1}^N (\sum_{i=1}^N A_{ij}^-)}{N - 1}, \quad (3),$$

где A_{ij}^+ – взаимно положительные выборы в группе; A_{ij}^- – взаимно отрицательные выборы в группе.

Как видно из рис. 2, в группе выявлены лидеры по симпатиям и антипатиям. Но эти лидеры к процессам самообучения и взаимного самообучения имеют лишь косвенное отношение. Одним из недостатков непараметрической процедуры является большая вероятность получения случайного выбора. Некоторые испытуемые, руководствуясь личным мотивом, нередко пишут в Опросниках «выбираю всех». Ясно, что такой ответ может иметь только два объяснения: либо у испытуемого действительно сложилась такая обобщенная аморфная и недифференцированная система отношений с окружающими (что маловероятно), либо испытуемый заведомо дает ложный ответ, прикрываясь формальной лояльностью к окружающим и к экспериментатору (что наиболее вероятно). Анализ подобных случаев заставил некоторых исследователей попытаться изменить саму процедуру применения метода и таким образом снизить вероятность случайного выбора. Так родился второй вариант – параметрическая процедура с ограничением числа выборов.



Испытуемым предлагают выбирать строго фиксированное число из всех членов группы. Например, в группе из 25 человек каждому предлагают выбрать лишь 4 или 5 человек. Величина ограничения числа социометрических выборов получила название «социометрического ограничения» или «лимита выборов».

После социометрии практически все студенты одновременно начали выполнять экзаменационное задание. На рис. 3 приведен образец экзаменационного билета.

При выполнении практического задания студентам разрешалось: пользоваться как своими, так и институтскими компьютерами; общаться и помогать друг другу (взаимное самообучение); пользоваться доступом в сеть интернет (на своих компьютерах). Время выполнения задания не ограничивалось. На экзамене преподавателю помогал аспирант, который выяснял у студентов, уже сдавших экзамен, кто кому помогал не только в семестре, но и на экзамене. По данным этого опроса и была построена социограмма. На экзамене половина студентов выполнили задание в течение 60 мин, остальным потребовалось немного больше времени. Четыре студента, успешно работавшие в семестре, в качестве бонуса получили экзамен-автомат.

БИЛЕТ №8	
« ОСВ Мультимедиа ОС » (наименование дисциплины)	1-й курс бакалавриат, профиль «Технология» (*урс> отделение)
<ol style="list-style-type: none">1. Что такое ссылка в электронных изданиях? Форматы видео данных.2. Выполнить на компьютере практическое задание:	
Поработать с одной из выбранных и согласованных с преподавателем интерактивной программой. Снять с экрана компьютера и записать в формате .avi процесс выполнения задания преподавателя. Создать и смонтировать небольшой видеоклип. (Добавить титры: кто и что делал, какими программами, титры с пояснени-	
Имя файла: Задание ФИО.avi.	
Программное обеспечение и используемые данные мультимедиа (текст, изображения, аудио, видео и т.п.) можно брать из электронного ресурса.	

Рис. 3. Образец экзаменационного билета

На рис. 4 приведен график, отражающий динамику выполнения экзаменационного задания. На вертикальной оси показано время выполнения задания. Время выполнения задания зафиксировано компьютером при сохранении файла с выполненным заданием. На горизонтальной оси показан номер студента, сдающего экзамен, который не совпадает с номером студента в списке группы.

На рис. 5 приведен электронный журнал обучения по данному предмету. Группа получила на экзамене 10 отличных и 12 хороших оценок. Все практические



задания были оригинальными и интересными, и сохранены преподавателем в папках студентов по предмету. Студенты выполняли экзаменационное задание в условиях, приближенных к реальным, с которыми им с большой вероятностью придётся столкнуться в жизни.

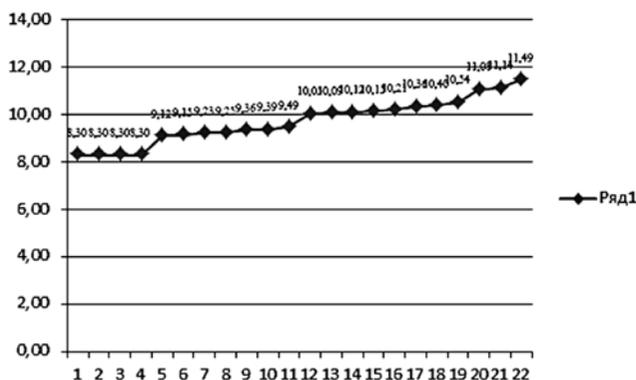


Рис. 4. Динамика выполнения экзаменационного задания

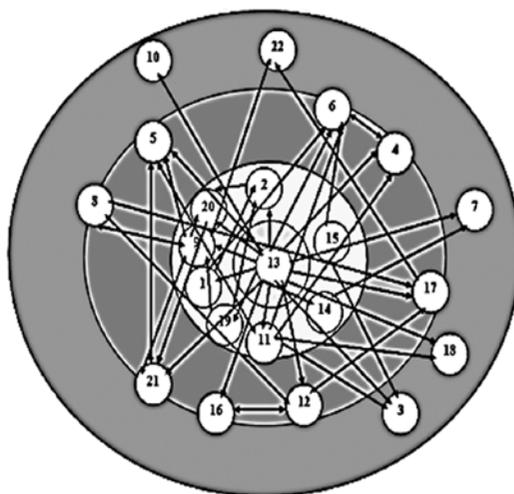
Гораздо информативнее социометрии оказались результаты опросов после сдачи экзамена, по результатам которых была построена социограмма взаимного самообучения, приведенная на рис. 6. Уверенно выявлен главный лидер самообучения – Куркумеев Дмитрий, который был отмечен в электронном журнале как лидер самообучения при подведении итогов изучения предмета в конце семестра. Как видно из социограммы, большинство студентов используют взаимное самообучение, получая помощь от главного лидера самообучения, и сами оказывают помощь другим студентам, выступая в роли лидеров. Что важно, выступая в роли лидера, т. е. учителя, студенты развивают в себе способность учить других, будучи студентами. Для педагогического вуза это очень ценное качество, которое, благодаря взаимному самообучению, развивается с первого семестра первого курса. Поэтому было бы целесообразно расширить применение взаимного самообучения другими преподавателями при изучении и других предметов учебного плана. Тогда к окончанию своего обучения в вузе у большинства студентов навыки взаимного самообучения стали бы профессиональными навыками педагогической деятельности. Эти навыки пригодятся и при воспитании собственных детей.

Сравнивая социограмму и электронный журнал обучения, можно констатировать, что число лидеров самообучения выросло. По данным электронного журнала, в семестре было четыре лидера самообучения, выделенные в электронном журнале обучения на рис. 5. На экзамене выявлено девять лидеров самообучения, что характеризует устойчивость процессов саморазвития-самообучения, запущенные в учебной группе.



№	ФИО	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Результат
1	Баранов Иван Евгеньевич	22.09.12	22.09.12	23.11.12	29.11.12	23.11.12	29.11.12	15.12.12	25.01.13 Одлагаю
2	Богуш Дмитрий Николаевич	21.09.12	09.10.12	09.11.12	29.11.12	23.11.12	11.12.12*	25.12.12	25.01.13 Хорошо
3	Буквецкая Анна Сергеевна	11.09.12	15.09.12*	22.09.12	12.10.12*	20.11.12	20.11.12	07.12.12*	25.01.13 Хорошо
4	Булатова Анастасия Сергеевна	11.09.12	06.10.12	21.11.12	01.12.12	01.12.12	25.12.12*	05.01.13	25.01.13 Хорошо
5	Быстрый Роман Андреевич	11.09.12	25.09.12	15.09.12	13.11.12*	20.11.12	20.11.12	27.12.12*	25.01.13 Хорошо
6	Волынкина Влада Владимировна	11.09.12	06.10.12	01.12.12	01.12.12	04.12.12	25.01.13	05.01.13	25.01.13 Хорошо
7	Гончарова Ирина Александровна	11.09.12	09.10.12	09.10.12	01.12.12	01.12.12*	11.12.12	25.12.12	25.01.13 Хорошо
8	Гриценко Игорь Владимирович	11.09.12	22.09.12*	12.10.12	20.11.12	05.11.12	20.11.12	20.11.12*	25.01.13 Одлагаю
9	Жаворонкова Полина Игоревна	15.09.12	15.09.12	21.09.12*	13.11.12	25.09.12	01.12.12	25.12.12	25.01.13 Одлагаю
10	Иваницкая Анастасия Александровна	15.09.12	09.10.12	12.10.12	16.10.12	01.12.12*	15.12.12	25.12.12	25.01.13 Одлагаю
11	Иванова Елена Владимировна	15.09.12	15.09.12	02.10.12	09.10.12	20.11.12	20.11.12	07.12.12*	25.01.13 Одлагаю
12	Курюкин Андрей Михайлович	22.09.12	01.12.12	01.12.12*	01.12.12	20.11.12	14.01.13	14.01.13	25.01.13 Одлагаю
13	Куржумаев Дмитрий Валентинович	05.09.12	11.09.12	11.09.12	06.11.12	06.11.12	05.09.12	04.12.12	25.01.13 Одлагаю
14	Пифарева Елена Владимировна	05.10.12	05.10.12*	05.10.12*	04.12.12	04.12.12*	04.12.12*	15.12.12	25.01.13 Хорошо
15	Проскуряков Максим Игоревич	15.09.12	25.09.12	20.11.12	01.12.12	01.12.12	15.12.12	25.12.12	25.01.13 Одлагаю
16	Рудякова Полина Юрьевна	25.09.12	25.09.12	16.10.12	20.11.12	20.11.12*	14.01.13	14.01.13	25.01.13 Хорошо
17	Саленко Святослав Владимирович	22.09.12	22.09.12	15.12.12	15.12.12	15.12.12	15.12.12	15.12.12	25.01.13 хорошо
18	Сейранян Артем Арменович	22.09.12	16.11.12*	20.11.12	16.11.12	20.11.12	22.12.12	05.01.13	25.01.13 Одлагаю
19	Сизова Виктория Олеговна	11.09.12	11.09.12	11.09.12	22.09.12	22.09.12	11.09.12	04.12.12	25.01.13 Одлагаю
20	Токарев Сергей Сергеевич	22.09.12	09.11.12	27.11.12	29.12.12	04.12.12*	05.01.13	05.01.13	25.01.13 Хорошо
21	Халеев Илья Иванович	15.09.12	04.12.12*	04.12.12*	04.12.12	15.12.12*	04.12.12	21.12.12*	25.01.13 хорошо
22	Шерстюк Николай Антонович	15.09.12	15.09.12	12.10.12	20.11.12	06.11.12	25.12.12	10.01.13	25.01.13 Хорошо

Рис. 5. Электронный журнал обучения



Список учебной группы

- 1 Баранов Иван
- 2 Богуш Дмитрий
- 3 Буквецкая Анна
- 4 Булатова Анастасия
- 5 Быстрый Роман
- 6 Волынкина Влада
- 7 Гончарова Ирина
- 8 Гриценко Игорь
- 9 Жаворонкова Полина
- 10 Иваницкая Анастасия
- 11 Иванова Елена
- 12 Курюкин Андрей
- 13 Куржумаев Дмитрий
- 14 Пифарева Елена
- 15 Проскуряков Максим
- 16 Рудякова Полина
- 17 Саленко Святослав
- 18 Сейранян Артем
- 19 Сизова Виктория
- 20 Токарев Сергей
- 21 Шерстюк Николай
- 22 Халеев Илья

Условные обозначения полей и стрелочек:

- главный лидер самообучения;
- лидеры самообучения;
- использующие взаимное самообучение;
- не использующие взаимное самообучение;
- обучение (помощь);
- взаимное обучение

Рис. 6. Социограмма взаимного обучения



Резюме

1. Проведение социометрических исследований в учебной группе показало, что более информативным явился индивидуальный опрос студентов сразу после сдачи экзамена. Результаты опроса позволили построить социограмму, документирующую процесс взаимного самообучения в группе.
2. Запущенные преподавателем в начале обучения процессы саморазвития-самообучения устойчивы, о чем свидетельствует рост количества лидеров самообучения.
3. Динамика выполнения экзаменационного задания (рис. 4) показывает, что при взаимном самообучении экзаменационные задания выполняются в разы быстрее. Преподаватель не «ищет и вытягивает» из студентов следы знаний, а констатирует выполнение довольно сложного задания. Студенты демонстрируют не только теоретические знания, но и уверенно демонстрируют владение практическими навыками использования знаний, т. е. навыками.
4. Желательно расширить применение взаимного самообучения другими преподавателями при изучении и других предметов учебного плана.

Литература

1. Баранник Н.С., Горбатюк В.Ф. Взаимное обучение как модификация парного обучения // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 6(2). – С. 350–354.
2. Горбатюк В.Ф. Модель обучения на основе синергетики и методе мета-проектов // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 6(2). – С. 355–359.
3. Горбатюк В.Ф. Основы создания обучающих средств мультимедиа: учебное пособие. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2011. – 200 с.
4. Горбатюк В.Ф. Синергетика в современном обучении: монография – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та им. А.П. Чехова, 2012. – 208 с.
5. Горбатюк В.Ф. Хаос, эмерджентность и феномены самоорганизации-самообучения // *Состояние и перспективы развития высшего образования в современном мире: материалы докладов Международной научно-практической конференции, Сочи, 12–13 сентября 2012 года / под ред. академика РАО Г.А. Берулавы*. – Сочи: Издательство Международного инновационного университета, 2012. – С. 156–160.
6. Морено ЯЛ. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический проект. – 2004. – 320 с.



РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2013

ТОМ 10 № 1



Сдано в набор 15.03.2013 Подписано в печать 25.03.13
Формат 60x84/16. Усл. печ. л.15,31. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 5/13.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш И.В. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru