

## АКТ РАЗВИТИЯ. ПРОДУЦИРОВАНИЕ. ПОСРЕДНИЧЕСТВО

*Б.Д. Эльконин*

В тезисах ставится вопрос о предельной рамке, онтологии развития человеческой активности. Утверждается, что предельные формы активности выступают в Событиях Продуктивного действия и Посреднического действия. Именно в них рождается и выступает Субъектность человеческой активности.

**Ключевые слова:** акт развития, предельные формы активности, субъектность человеческой активности.

Исходным *вопросом и искомым* в полагании акта развития является вопрос о человеческой Бытийности – *месте* человека – месте **В ...**, у-местности. Таков вопрос не только лишь отстраненного «аналитика человечности», но и ключевое вопрошание самого «объекта» его анализа – самого человека. Однако же, эти вопрос и искомое исходят от него лишь в той мере, в какой человек активен и при этом его активность в своем Истоке *не определена и задана* (детерминирована) извне, внешними ей причинами. В той мере, в какой место человека понято, во-первых, как место человеческой *активности* и, во-вторых, понято как не извне определенное, речь не может идти о месте «индивида» как некоей замкнутой отдельности – «точки», «высаженной» в (чей-то) мир. Соответственно, речь не может идти о психике и сознании как замкнутых в индивиде.

Полной формой человеческой активности является ее *развитие*. В акте развития становится не только лишь сам действующий (индивидуальное «сознание», «психика»), но и та ситуация, в которой он действует. Так, например, рождение ребенка меняет *ситуацию*, «смысловое поле» (Л.С. Выготский) супругов (т.е., любви), первые слова ребенка меняют *ситуацию* общения. К слову сказать, и рост дерева меняет почву, на которой оно растет. Изменение окружения, *объемлющего* самого индивида, порождение смыслового поля, объемлющего его активность, и является показателем и выразителем места человека. Развитие активности – *способ обнаружения проявления и утверждения места человека*. Лишь так становится явленным Мир человека. Акт развития, видимый и мыслимый, как обнаружение и утверждение вовлеченности активности, обнаружение и утверждение ее новой «местности» как *ее местности* есть Событие активности. Лишь здесь и так активность **Есть**.

Акт развития человеческой активности Сбывается в своей полноте как Продуктивное Действие<sup>1</sup> (словами А.Ф. Лосева, «Творческий Акт»). Здесь в преодолении-преобразовании дотоле неявных презумпций и стереотипов строится новая ситуация активности, новое пространство возможностей. Строится в связности двух событий Продуктивного Действия. Во-первых, в самом творении – порождении в продукте действия нового пространства возможностей и, во-вторых, в вынесении акта продуцирования вовне – его обращении другим («публикации») и, тем самым, *утверждении* новой действительности (в статье, книге, докладе, картине, стихе, фильме). В связности этих двух событий явлен акт развития и самого действия, и его ситуации. Продуцирование – полная форма акта развития.

Продуктивное Действие существует в *историческом* времени – в нем больше или меньше длится ситуация адресованности произведений. Однако в нем же может зашориваться, стираться и забываться сама их интрига – интрига *преодоления* образцов-стереотипов в первом событии продуцирования. Традиционные учебники – тому пример. Восстановление интриги произведения, воссоздание ее «ощутимости», воссоздание замысла и смысла усилия Автора, т.е. *способа* его действия, частично снятого в его продукте (книге, картине, докладе<sup>2</sup>, статье, музыкальном произведении) – *историческая функция* Посредничества. Забота и задача Посредника – *преодоление в смысле*, в интриге выполнения произведения стереотипизации и консервации его значения.

Во времени онтогенеза Совокупное Посредническое Действие (ПД) обретает место в незаданном и колеблющемся промежутке между развитием активности и ее стагнацией (консервацией) – между реконструкцией образов-образцов и их замыканием в правилах (например, в способах функционирования образовательного института). В онтогенезе задачей ПД является со-отнесение двух переходов: перехода от наличной ситуации к необходимому (требуемому) и перехода от уже имеющегося опыта ориентировки действия к новому возможному способу ориентировки – построению пространства возможностей. Потребное (желаемое, мотивирующее) – Вызов Мира человеку, а построение пространства возможностей («ситуации Могу») – Ответ на этот вызов. Однако же, этот ответ не прост. Он возможен как преодоление реактив-

---

<sup>1</sup> См. Б.Д.Эльконин «Психология развития с позиции культурно-исторической концепции». М., Авторский клуб. 2022, а также «Продуктивное действие». Культурно-историческая психология. 2019, №1 и др.

<sup>2</sup> Впрочем, докладчик, непосредственно находящийся в аудитории и, тем самым, непосредственно общающийся, может (в редких удачных случаях) и обнажить интригу своего действия.

ности поведения – его часто неощущаемой вынужденности (детерминированности). *Искомым*, ключевым вопросом ПД является *превращение реакции в акцию*. Именно это превращение требует ПД как опосредствования. Действительность опосредствования не в том лишь, чтобы ребенок что-то «правильно» делал, а в том, чтобы он телесно ощутил и выявил чувственностью своего поведения образ, скрытый в слове-знаке взрослого («ай-ай-ай», «но-но-но», «так») – телесно ощутил, разыграл и адресовал взрослому границы и возможности своей активности. Лишь так реактивность преодолевается в активности. И лишь так строится развитие активности – строится на «повороте» от реакции к акции. Соответственно, лишь так и здесь посредническое действие становится у-местным, входит и связывает промежутки между наличным и потребным, имеющимся и возможным; лишь так ПД входит в колеблющийся промежуток между консервацией и развитием активности.

Продуктом ПД является значение-смысл знака (слова). Значение-смысл образует смысловое поле действия – его ситуацию. Значение-смысл и смысловое поле испытывается в большем времени, чем время построения совокупного действия. В интериоризации, понятой в рамке онтогенеза, а не «отдельного действия», смысловое поле испытывается на свои границы, и это испытание выступает в критических периодах онтогенеза. Посредничество живет и удерживается в связи *трех времен* – времени построения совокупного действия, времени его развертывания в онтогенезе и историческом времени.

В построении Учебной Деятельности в логике системы РО, совокупное действие педагога и учеников обретает полноту посреднической функции в тех случаях, когда педагог выявляет и адресует Интригу учебного предмета, «оживляет» прописные истины учебников и в построении общего способа действия открывает смысл, скрытый в готовой, как бы «предоставленной» «поверхности» научной предметности. Именно здесь, в *собственном интересе* (а не готовом знании) педагога к учебному предмету, возможно рождение интереса ученика к освоению, и поэтому именно здесь возможен переход от обучения к учению. Такова, на мой взгляд, предельная задача РО. В развертывании этой задачи Педагог РО посредничает как адресующий интригу и событие Продуктивного Действия ученого<sup>1</sup> (см. п. 4) подобно тому, как хороший исполнитель адресует *событие* музыкального произведения, а кинорежиссер – событие романа, новеллы, повести. Здесь и так сам педагог обретает полноту своего «Могу», своей субъектности.

---

<sup>1</sup> Думаю, таково ключевое искомое подростковой школы РО.

# ПОДРОСТОК О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ В ШКОЛЕ: ИНФОРМИРОВАННОСТЬ, МОТИВЫ ОБРАЩЕНИЯ

*В.С. Собкин, Е.А. Калашикова*

В статье представлен анализ мнений подростков о психологической службе в школе. Данные получены с помощью анкетного опроса 40 575 учащихся 7-11-х классов, который был проведен в 2021 году. Охарактеризованы особенности влияния демографических, социально-стратификационных и социально-психологических факторов на ответы учащихся о наличии психологической службы в школе, интенсивности и мотивах обращения к школьному психологу. Показано, что при широком охвате школ профессиональными психологическими кадрами за рамками их внимания остается каждый шестой учащийся.

**Ключевые слова:** школьный психолог, подросток, девиации, социальное самочувствие, социально-стратификационные факторы, академическая успешность, статус учащегося в классе.

Сегодня школьный психолог сталкивается с большим числом проблем, которые связаны, с одной стороны, с особенностями взаимодействия с администрацией, а с другой – с недостаточным уровнем профессиональной подготовки. Это ведет к существенному снижению его профессиональной значимости: он не становится одним из важных субъектов образовательного процесса [3, 7]. Оценка деятельности психологической службы в школе в основном представлена с точки зрения администрации школы [14]. Реже учитывается мнение педагогов. Практически единичны данные об оценке школьной психологической службы родителями и учащимися.

В то же время следует подчеркнуть, что в соответствии с «Концепцией развития психологической службы в системе образования в РФ до 2025 года» [5], в последние несколько лет становится все более явной тенденция психопрофилактики, которая рассматривается в качестве ведущего направления профессиональной деятельности школьного психолога [13]. В этой связи все чаще отмечается необходимость мониторинга социально-психологических аспектов в процессе психологического сопровождения учащихся, что, с одной стороны, позволит улучшить психологический климат среди участников образовательного процесса, с другой – обогатить научные данные о социализации в детском, подростковом и юношеском возрастах [1-4]. Необходимость мониторинга социально-психологических аспектов при организации

образовательного процесса учащихся также неоднократно отмечалась и в наших публикациях [8-12].

В настоящем исследовании мы выясняли мнения учащихся о наличии психологической службы в школе, ее востребованности, интенсивности и мотивах обращения учеников к школьному психологу. При этом учитывалось влияние демографических (пол, возраст) и социально-стратификационных факторов (образовательный и экономический статус семьи, полнота семьи, учебная успешность подростка и его самооценка своего статуса в коллективе класса). Специальное внимание уделяется влиянию социально-психологических аспектов: степени сформированности жизненных планов и эмоциональной оценке своих будущих перспектив.

Обсуждаемые в статье данные получены в ходе анонимного анкетного опроса 40 575 учащихся 7-11-х классов, который был проведен сотрудниками Центра социологии образования «ФГБНУ «ИУО РАО» в 2021 г. Обработка данных осуществлялась с использованием статистического пакета программ SPSS 21 и StatSoft Statistica 7.0. Для сравнения пропорций, наблюдаемых в двух независимых выборках и выраженных процентами, использовался критерий хи-квадрат в модуле «Basic statistics – Difference tests» пакета StatSoft Statistica 7.0. Обсуждаемые в статье различия значимы на уровне  $p \leq 0.05$ .

Статья содержит три раздела. В первом представлен анализ мнений учащихся о наличии психологической службы в их школе; во втором – охарактеризованы особенности интенсивности обращения учащихся в школьную психологическую службу; в третьем – анализируются мнения учащихся о мотивах их обращения к психологу.

*1. Мнения учащихся о наличии психологической службы в школе. Оценка мнений* осуществлялась с помощью анализа ответов учащихся на вопрос: «Есть ли в вашей школе психолог?». При этом предлагались три варианта ответов: «да», «нет», «не знаю». Большинство (73,1%) из опрошенных отметили положительный вариант; на отсутствие указал каждый десятый (11,5%). Вариант ответа «не знаю», отметил каждый шестой (15,4%).

При сравнении ответов с учетом демографических факторов выявлено, что более информированы о наличии в школе психолога девочки по сравнению с мальчиками (соответственно: 74,7% и 70,8%). Увеличивается также доля тех, кто информирован о наличии психолога в школе, с возрастом: с 70,7% в 7-м до 74,8% в 11-м классе.

Анализ ответов с учетом влияния социально-стратификационных факторов показал, что здесь важную роль играют: материальный статус семьи, ее полнота, учебная успешность и статус подростка среди одноклассников (см. рис. 1).

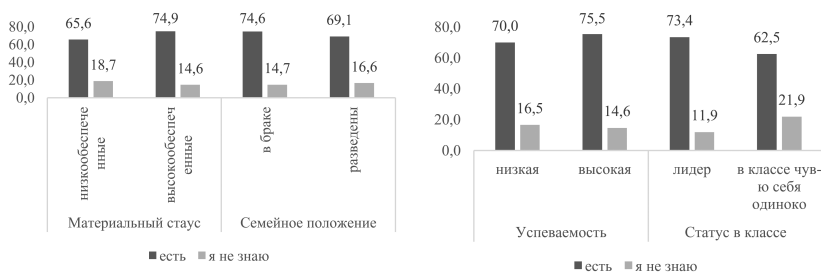


Рис. 1 Мнения учащихся о наличии психолога в школе в зависимости от социально-стратификационных факторов (%)

Как видно из рисунка, наличие психолога в школе чаще отмечают учащиеся из благополучных семей, с высокой успеваемостью и сильной социально-психологической позицией в классе. В свою очередь, учащиеся из неполных семей, слабых в экономическом отношении семей, низкой успеваемостью и статусом в классе чаще отмечают вариант ответа «не знаю». Таким образом, наименее информированы о наличии психологической службы в школе подростки из слабых социальных страт.

Дифференцируют мнения учащихся и наличие/отсутствие девиаций. Так вариант ответа «не знаю» несколько чаще отмечают учащиеся, склонные к курению, по сравнению с теми, кто не курит – 17,4% и 15,2%; те, кто участвует в драках, по сравнению с теми, кто не дерется – 17,9% и 15,1%; те, кто регулярно подвергается психическому буллингу, по сравнению с теми, кто не испытывал в отношении себя агрессий и издевательств со стороны одноклассников – 17,3% и 14,3%. Таким образом, это позволяет сделать вывод о том, что информированность о наличии психологической службы в школе оказывается заметно ниже именно среди тех подростков, кто в ней наиболее нуждается.

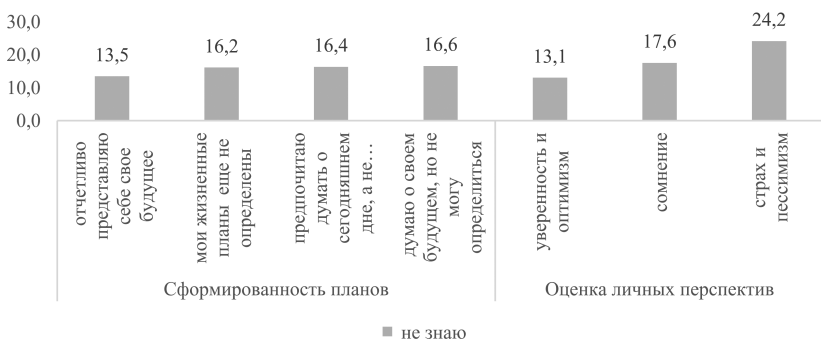


Рис. 2 Влияние социально-психологических факторов на ответы учащихся о наличии психолога в школе (%)

И, наконец, среди особенностей влияния социально-психологических факторов следует выделить такие аспекты, как отчетливость представлений о своем будущем и эмоциональная оценка относительно успешности своих жизненных перспектив (см. рис.2).

Как видно из рисунка, подростки с неопределенными планами, а также те, кто оценивает свое будущее с сомнением или пессимизмом, чаще указывают на то, что «не знают» о наличии психологической службы в школе. Здесь повторяется та же тенденция: те подростки, кто более нуждается в поддержке психолога, наименее информированы о наличии психологической службы в школе.

В целом можно сделать вывод, что при относительно высокой укомплектованности образовательных организаций профессиональными психологическими кадрами, каждый третий школьник либо не информирован, либо не имеет доступа к специализированной психологической помощи. При этом чаще это подростки из неблагополучных социальных страт, склонные к девиациям, жертвы психологического буллинга, те, кто не имеет определенных планов относительно своего будущего, а также те, кто с пессимизмом оценивает свои жизненные перспективы. Иными словами, именно те подростки, кто нуждается в психологической поддержке, оказываются менее информированы о наличии психологической службы в школе.

*2. Интенсивность обращения к психологу среди учащихся.* Для оценки востребованности профессиональной психологической помощи среди самих подростков респондентам задавался вопрос: «Вы лично обращаетесь к школьному психологу за советом, консультацией, просто разговариваете?». Общее распределение ответов показало, что 79,7% «никогда» не обращаются к психологу в школе; 18,2% – «в единичных случаях» и 2,1% – «регулярно».

Среди тех, кто никогда не обращался к психологу в школе, несколько больше мальчиков по сравнению с девочками, соответственно: 81,1% и 78,9%. Девочки же, по сравнению с мальчиками, чаще обращаются к психологу в «единичных случаях» – 19,1% и 16,9%. В результате анализа возрастной динамики было установлено, что число обращающихся в «единичных случаях» за помощью к школьному психологу заметно увеличивается с переходом в старшую возрастную параллель (в 7-м классе – 16,7%, а в 9-м – 20,6%). В определенной степени эту тенденцию можно объяснить возрастными особенностями подросткового кризиса; проблемами, связанными с актуализацией вопросов личностного самоопределения на данном возрастном этапе.

При сравнении ответов в подвыборках относительно социально-стратификационных факторов выявлено, что учащиеся из благопо-

лучных социальных страт чаще отмечают, что *никогда* не обращаются к психологу в школе: высокообеспеченные по сравнению с низкообеспеченными, соответственно: 80,7% и 73,8%; «отличники» по сравнению с «троечниками» – 80,4% и 77,2%; «лидеры» по сравнению с «одиночками» – 78,9% и 73,2%. При этом, данный вариант ответа *реже* отмечают школьники со склонностью к девиациям по сравнению с теми, у кого она отсутствует: 76,1% среди курящих и 80,1% среди тех, кто не курит; 76,8% участвующих в драках и 81,1% среди тех, кто вообще не дерется; 69,7% среди тех, кто регулярно подвергается психическому буллингу и 81,5% – кто буллингу не подвергался; 54,6% среди жертв физического буллинга и 81,1% кто никогда не испытывал на себе физического буллинга со стороны одноклассников.

Оценивая приведенные данные важно сделать вывод о том, что среди школьников, испытывавших на себе проявления физического буллинга, наиболее высока доля тех, кто склонен обращаться за помощью к школьному психологу. Добавим, что «регулярно» к школьному психологу также чаще склонны обращаться те учащиеся, кто с *пессимизмом* оценивает успешность своих жизненных перспектив.

*3. Мотивы обращения к психологу в школе.* Для выяснения мотивов обращения к школьному психологу респондентам задавался специальный закрытый вопрос, где им предлагалось выбрать не более пяти причин из списка предложенных. Анализ полученных данных показывает, что наиболее распространенными мотивами являются: «за советом» – 27,4%, «проблемы личных отношений» – 26,6%, «чтобы выслушали» – 22,9%, «профессиональное самоопределение» – 21,4%, «успеваемость» – 21,0%. «Проблемы в семье» и «конфликты со сверстниками» отмечает, соответственно каждый шестой – 15,7%. К менее распространенным относятся мотивы, связанные с «профорацией», «взаимодействием в коллективе класса», «взаимодействием с учителями» и «взаимодействием с родителями». Каждый из этих мотивов в среднем отметили менее 10%.

Анализ гендерных различий показал, что мальчики по сравнению с девочками чаще обращаются за профессиональной психологической помощью в связи с проблемами своей успеваемости – 23,0% и 20,0%. Девочки же чаще указывают на более широкий спектр причин: «чтобы их выслушали» (соответственно: 24,2% и 20,4%); по поводу проблем, связанных с «профессиональным самоопределением» (соответственно: 23,6% и 19,1%); в связи с «проблемами в семье» (соответственно: 17,4% и 12,3%); и «взаимоотношениями с родителями» (соответственно: 8,2% и 5,7%).



Важно обратить внимание на возрастную динамику. Так с возрастом становятся более значимыми мотивы, связанные с профессиональным самоопределением: в 7-м классе их отмечает 12,1%, в 9-м – 23,1%, а в 11-м – 29,1%. От 7-го к 11-му классу в два раза увеличивается также и доля тех, кто консультируется с психологом по поводу выбора профессии (соответственно: с 6,0% в 7-м до 14,5%). В то же время параллельно снижается значимость мотивов, связанных с конфликтами со сверстниками (соответственно: с 19,4% до 9,1%).

Обращает на себя внимание динамика изменения значимости мотива обращения к школьному психологу в связи с «проблемами в личных отношениях». Так, если в 7-м классе среди подростков, регулярно обращающихся к школьному психологу, на этот мотив указывает 21,6%, то в 9-м классе – 44,0%, а в 11-м – 45,3%. Таким образом, на этапе перехода от подросткового возраста к ранней юности явно актуализируется проблематика, связанная с личными взаимоотношениями, для решения которой учащиеся нуждаются в профессиональной психологической поддержке. Характерно и то, что в 9-м классе среди учащихся, регулярно обращающихся к школьному психологу, каждый пятый (20,2%) в качестве повода указывает на «конфликты со сверстниками», а каждый шестой (16,5%) – на «конфликты с родителями».

Сравнительный анализ ответов в подвыборках с учетом социально-стратификационных факторов показал, что на мотивы обращения к психологу, которые связаны с проблемами в семье, чаще указывают учащиеся из слабых социальных страт (среди учащихся с низким уровнем образования родителей и не высоким уровнем материальной обеспеченности). Причем наиболее отчетливо это проявляется среди учащихся из семей, где родители разведены. Так, если среди учащихся из полных семей к школьному психологу по поводу «проблем в семье» обращается 13,4%, то среди учащихся, чьи родители разведены, таких – каждый пятый (20,0%).

Достаточно противоречиво влияние материального и образовательного статуса семьи на мотивы обращения подростка к школьному психологу по поводу профессионального самоопределения. Данный мотив более выражен среди школьников с высшим образованием родителей – 24,2% (у учащихся со средним образованием родителей – 21,2%), в то же время среди подростков из низкообеспеченных семей таких 24,2%, а из высокообеспеченных – 20,0%.

Весьма характерные различия в мотивах обращения к школьному психологу проявились среди учащихся в зависимости от их успеваемости и социально-психологической позиции среди одноклассников (см. рис. 3).

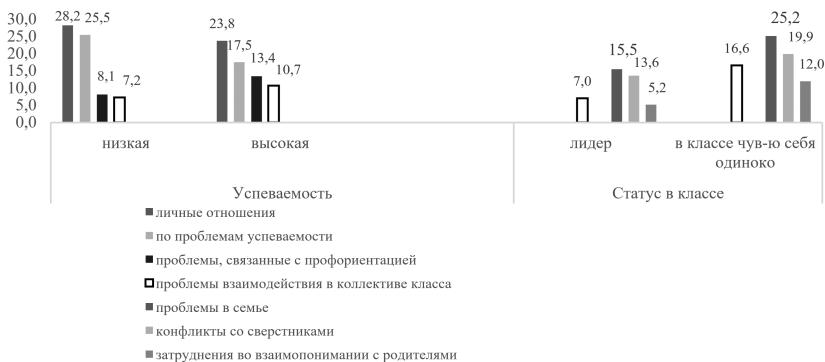


Рис. 3 Влияние успеваемости и статуса среди одноклассников на значимость мотивов обращения к школьному психологу (%)

Как видно из рисунка, учащиеся с низкой успеваемостью чаще обращаются к психологу по поводу личных отношений и проблем, касающихся школьной успешности. Отличники же чаще обращаются по поводу проблем с профориентацией и взаимодействия в коллективе класса. Мотивы же обращения к психологу учащихся с низким статусом в классе чаще связаны с проблемами взаимодействия со сверстниками и в семье.

Следует добавить, что на мотивы обращения к школьному психологу существенное влияние оказывают факторы, связанные с социально-психологическим самочувствием подростка. Так, например, учащиеся со страхом и пессимизмом оценивающие успешность своих жизненных перспектив, чаще обращаются за помощью к школьному психологу в связи с конфликтами со сверстниками и взаимоотношениями с родителями. Для

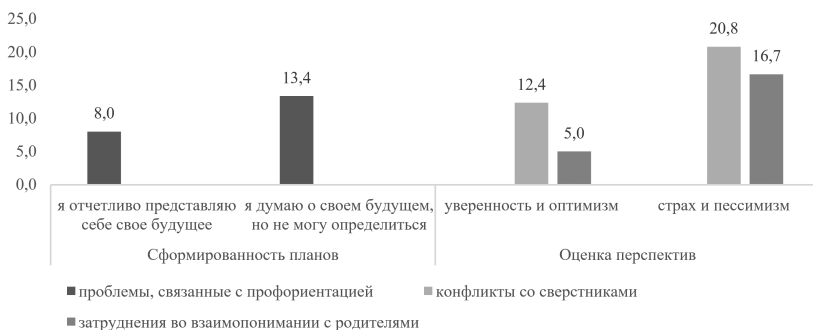


Рис. 4 Влияние аспектов социального-психологического самочувствия на мотивы обращения учащихся к школьному психологу (%)

учащихся же, проблематизирующих свое будущее («не могу определиться»), существенно более значимой при обращении к школьному психологу оказывается мотивация, касающаяся профориентации, чем для тех школьников, кто отчетливо представляет себе свое будущее (см. рис.4).

**В целом, проведенное исследование показало, что о наличии школьного психолога менее информированы те учащиеся, кто оказывается в более сложной жизненной ситуации (из слабых экономических стран, неполных семей, низкой успеваемостью и статусом среди одноклассников). Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что школьные психологи склонны в большей степени работать с более «легким» контингентом учащихся.**

В основном обращение к школьному психологу носит ситуативный характер. Регулярно же взаимодействуют с психологом 2% учащихся основной и старшей школы. Эти результаты позволяют внести определенную коррекцию по поводу реальной нагрузки школьного психолога.

Анализ полученных данных показал, что мотивы обращения к школьному психологу обусловлены комплексом реальных жизненных проблем подростка. При этом определяющую роль играют вопросы, касающиеся учебной успешности, межличностных взаимоотношений, профессионального самоопределения. По-видимому, относительно этих проблем необходима и особая методическая поддержка школьного психолога.

### Литература

1. Бокова О. А. Теоретические аспекты работы психологической службы образования по предупреждению возникновения социально-психологических проблем в поведении и развитии личности // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 226-227.
2. Бокова О.А., Ключко Ю.В. Концептуальные основы психологического сопровождения образования // Мир науки, культуры, образования. – 2017; 2 (63): 301 – 304.
3. Дубровина И.В. Психологическая служба образования в России — история и современность [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2014. – Т. 11. – № 1. – С. 6-14. – URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyoobr/2014/n1/Dubrovina.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/2014/n1/Dubrovina.shtml).
4. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: Учебное пособие. СПб, 2016. – 180 с.
5. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) – URL: [legalacts.ru](http://legalacts.ru).

6. Пахальян В.Э. Служба практической психологии образования в России – 2015: «Куда идем мы с?..» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 12. – № 2. – С. 37-42. – URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2015/n2/Pachalian.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n2/Pachalian.shtml).
7. Решетников О.В. Психологическая служба в новых условиях [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 12. – № 2. – С. 49-56. – URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2015/n2/Reshetnikov.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n2/Reshetnikov.shtml).
8. Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о межпоколенческих различиях в социальном самочувствии подростков: жизненная позиция и оценка значимости угроз // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 3. – С. 54-69. doi:10.17759/pse.2021260303.
9. Собкин В.С., Калашникова Е.А., Коломиец Ю.О. Причины конфликтов подростков с учителями, родителями и одноклассниками: к вопросу о социальной ситуации развития // Вопросы психологии. – 2020. – № 5. – С. 13-25.
10. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Особенности жизненной позиции учащихся, подвергающихся школьной травле / Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: материалы научно- практической конференции 27 мая 2020 года г. Таганрог: сборник статей / С. Ю. Шалова, отв. ред. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – С. 63-68.
11. Собкин В.С., Калашникова Е.А., Фальковская Л.П. Психологическая служба в школе: мнение современного подростка // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – № 4. – С. 69-77.
12. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. – М.: Министерство образования РФ, 1992. – 159 с.
13. Цветкова Л.А., Волкова Е.Н., Коржова Е.Ю., Микляева А.В. К проблеме содержания деятельности психологической службы в различных образовательных организациях // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 26-48 DOI: 10.21702/грj.2017.4.2.
14. Цветкова Л.А., Тихомирова Т.Н. Исследование РАО: перед школьной психологической службой особенно остро встают вызовы «цифрового общества» [Электронный ресурс] – URL: <http://rusacademedu.ru/>.

# ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОЖИДАНИЯ, ФОРМИРУЮЩИЕСЯ ПРАКТИКИ И РИСКИ РАЗВИТИЯ

*Е.Б. Бухарова*

В докладе рассмотрены аспекты цифровой трансформации общества в контексте массового внедрения цифровых технологий в общественные процессы, производство, управление и подготовку кадров в соответствии со сложившимися мировыми тенденциями и стратегическими целями развития высшего образования в России.

В условиях лавинообразного распространения цифровых технологий во всем многообразии общественных практик является очевидным, что высшее образование и научно-исследовательский сектор страны, с одной стороны, становятся ядром цифровой трансформации, как генераторы новых технологий в производстве и потреблении товаров и услуг, социальной сфере и изменении процессов управления. С другой стороны, образование и наука прежде всего сами обязаны трансформироваться, так как именно они наряду с генерацией технологий ответственны за формирование новых компетенций и подготовку кадров для системы общественного производства и управления в условиях новой цифровой реальности.

В силу этого, цифровая трансформация системы образования, включая высшее образование, является в настоящее время составной частью круга стратегических целей и задач развития экономики в России в условиях цифровизации, которые отражены в национальном проекте «Цифровая экономика» и ряде других федеральных нормативно-правовых документов [1,2,3].

Так, среди ключевых национальных целей развития РФ на долгосрочную перспективу, обозначенных Президентом РФ, важное место отведено цифровой трансформации экономики, индикатором уровня развития которой является «достижение цифровой зрелости ключевых отраслей экономики и социальной сферы, в том числе здравоохранения, **образования**, транспорта, а также госуправления» [3].

**Ключевые слова:** цифровые технологии, цифровая экономика, информационная революция, промышленная революция, мышление, образовательная и научная деятельность.

Участие организаций науки и образования в авангарде цифровых преобразования в стране в настоящий период является логичным шагом, так как исторический опыт развития и трансформация форм общественного производства всегда опирался на исследования, развитие науки и образования.

В докладе мы исходим из предпосылок, что развитие общественных отношений, человека, как мыслящего человека, в значительной степени определяется типом мышления, технологиями мышления и технологиями продуктивной деятельности. При этом тип мышления у большей части человечества – аналитическое знаковое мышление, в основе которого лежат базовые знаки: буква, цифра, слово – совокупность и сочетание которых формируют информацию об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком. Технологии *сбора, создания, обработки, организации, хранения, поиска, распространения и использования информации есть сущность информационной деятельности человека.*

Одна из отправных точек в докладе состоит в том, что развитие продуктивной деятельности человека и его информационной деятельности осуществляется на основе создания и развития технологий как совокупности методов и инструментов для достижения результата, которые тесно связаны и взаимообусловлены.

В контексте периодизации развития информационной деятельности фиксируются моменты, когда происходит кардинальное изменение инструментальной основы генерирования и масштабов информации, доступной человеку, которые зачастую фиксируются как информационные революции.

Воспользуемся периодизацией информационных революций, которые, например, приведены в работе Сергеевой Е.В. «Информационные революции и их роль в развитии общества» [5].

Так, «первая информационная революция связана с изобретением письменности, как следствие – передача знаний из поколения в поколение. Вторая информационная революция связана с изобретением книгопечатания, радикально изменившим общество, культуру и организацию деятельности. Третья информационная революция обусловлена такими изобретениями как телефон, радио, телеграф, позволяющими накапливать и передавать информацию в любом объеме и в любом виде, и что определило технологическую возможность непосредственного информационного взаимодействия человека на расстоянии в конкретный промежуток времени. Четвертая информационная революция характеризуется появлением микропроцессорной технологии и первых пер-

сональных компьютеров, а также сетевых методов информационного взаимодействия на основе Интернета, создала условия формирования феномена информационного общества, в котором численность занятых в продуктивном производстве связаны с технологиями производства, хранения, переработки информации, включая производство знаний» [4].

Как отмечают многие исследователи, именно этот этап информационной революции, с учетом развития глобальных информационно-телекоммуникационных сетей и оказывающий персонализированное воздействие на отдельного человека, определяет складывающийся феномен информационного общества.

Анализ истории развития информационных технологий есть фактическое подтверждение гипотезы выдающегося российского ученого-психолога Л.С. Выготского о том, что информационные технологии и инструменты, которые человек использует в своей деятельности, в конечном счете формируют его мышление, речь, восприятие, коммуникацию, знания и учения [5]. При этом анализ развития технологий продуктивного труда в целом подтверждает гипотезу тесной временной и материальной взаимосвязи и обусловленности с развитием информационных технологий. Наиболее выпукло это видно при анализе промышленных революций нового времени.

Так ретроспективный анализ технологического развития в мире позволяет выделить несколько революционных периодов, связанных с фундаментальными изменениями в технологиях, которые позволяли резко увеличить продуктивность экономической деятельности и рост производительности труда, при этом сопровождались формированием и развитием институций генерирования новых знаний и социальной защиты человека, вовлеченного в процессы производства. Так,

1) первая промышленная революция характеризуется:

- внедрением новых технологий, связанных с изобретением парового двигателя и ткацкого станка с механическим челноком и формированием массового индустриального производства;

- активным созданием новых университетов, включая технические университеты, развитием математических и естественно-научных школ классической физики, биологии и неорганической химии, формированием и развитием экономических теорий рыночного хозяйства и принципов экономических измерений на основе числовой информации;

- интенсификацией пользования наемного труда, появлением первых протестных рабочих движений и формированием первых социальных институтов.

2) вторая промышленная революция характеризуется:

- внедрением новых технологий, связанных с использованием двигателя внутреннего сгорания, электрической энергии, органической химии, бессемеровского процесса производства стали, развитием железных дорог и формированием массового индустриального производства, внедрением поточного и конвейерного производства, монополизацией и созданием рынков несовершенной конкуренции, появлением акционерного капитала;
- созданием новых и трансформацией действующих университетов на принципах В. Гумбольдта, развитием естественно-научных школ в области органической химии, электро- и теплоэнергетики, развитием неоклассической экономической теории, психоанализа, социологии и теории управления большими системами;
- ростом безработицы и развитием новых социальных институтов, защищающих права наемных работников.

3) третья промышленная революция характеризуется:

- внедрением электроники, транзисторов и интегральных схем и развитием на их основе технологий и производств, включая производство компьютеров, микропроцессоров, цифровых сотовых телефонов и создание Интернета;
- созданием устойчивых сетевых научных и университетских сообществ, которые в реальном времени территориально разделены по совместной генерации и обмену знаниями и решениями;
- улучшением условий труда, но при этом вытеснением значительной части занятых из сферы материального промышленного производства на фоне резкого роста производительности труда и роста занятых в сфере предоставления услуг по продвижению продуктов материального производства и информационных услуг;

4) четвертая промышленная революция характеризуется:

- новым подходом к материальному производству, который основывается на массовом внедрении цифровых технологий в промышленность, глобальной цифровизацией бизнес-процессов, внедрением цифровых технологий искусственного интеллекта;
- созданием в сфере образования системы непрерывного образования с акцентом на удаленное обучение с использованием телекоммуникаций и сетевых технологий;
- ростом предпочтения и популярности удаленного общения в сети реальному общению и усилением психологической зависимости человека от виртуальных социальных сетей.

Фактически в результате четвертой промышленной и четвертой информационной революций идет формирование цифрового обще-



ства, в котором лидирующую роль в генерировании новых высоко продуктивных технологий, обеспечивающих рост благосостояния человека, будут играть университеты и научные сообщества. Но именно организация обучения и генерирования знаний на основе цифровых технологий и платформ содержит риски массовой интеллектуальной деградации значительной массы населения, включая академическое сообщество, в контексте формирования компетенций и способности генерирования новых знаний и технологий, на которые «априори» должны быть ориентированы университеты и другие образовательные организации, что уже сейчас активно начало обсуждаться в образовательном сообществе [6].

Во-первых, это обусловлено тем, что цифровые технологии обучения создают иллюзию, что механистический поиск и простая систематизация информации о процессе или проблеме, а не изучение ее сущности, даст возможность выделить новые проблемы и решить их с позиции получения новых знаний. В силу этого обучающийся значительное время тратит на поиск соответствующей информации, а не на обдумывание и поиск нового решения, что ограничивает продуктивность процесса мышления.

Во-вторых, существующее неравенство в технологических и институциональных условиях, в которых осуществляется образовательная и исследовательская деятельность, создает условия для отставания как в обучении, так и в создании новых продуктов и высоко производительных технологий из-за ограничений в доступе к необходимой информации.

В-третьих, в современном обществе, ориентированном в своем экономическом развитии на неограниченный рост потребления, а в новых условиях большого многообразия продуктов и услуг зачастую действует стимул получения образования как технологии доступа к большему и разнообразному объему потребительской корзины, а не ориентации на генерирование новых знаний и инноваций. В этой парадигме обучающийся в значительной мере имитирует процесс своего личного обучения в стенах образовательного учреждения.

В-четвертых, в условиях дистанционного обучения и онлайн обучения, в рамках которых теряет актуальность и сокращается живое общение, возрастает риск разрушения традиционных человеческих ценностей и сообществ, основанных на личных контактах, и замена их на фантомное общение в виртуальной среде.

В настоящее время принятая «Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования» в области развития цифровых технологий в основном направлена на создание современной техно-

логической базы и кадрового потенциала для разработки и непосредственного внедрения цифровых технологий [7]. Более сложная задача впереди: как сохранить систему человеческих ценностей и при этом со-организовать молодое поколение пользователей продуктами цифровой эпохи на созидательную деятельность в будущем.

### Литература

1. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 № 204, URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038>.

2. Паспорт национального проекта «Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 04.06.2019 N 7).

3. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. N 474, URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_357927/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_357927/).

4. Сергеева Е.В. Информационные революции и их роль в развитии общества // Портал научно-практических публикаций [Электронный ресурс]. URL: <https://portalnp.snauka.ru/2014/06/2095>.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Серия Мастера психологии/ СПб: Изд. Питер, 2019 – 432 с.

6. Воробьева И.А., Жукова А.В., Минакова К.А. Плюсы и минусы цифровизации в образовании // Педагогические науки, вып. 1(103), ч. 4, 2021, с. 110-108.

7. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования // Министерство высшего образования и науки РФ. Официальный сайт [https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=36749](https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749), 2021. – 267 с.

## БЛЕСК И НИЩЕТА ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

*В.Р. Имакаев, К.Б. Хейфец*

В статье обсуждается проблема дефицита реального целеполагания учащихся. Проводится различие между реальным целеполаганием и его имитацией. Анализируются механизмы решения этой проблемы: пропаганда целеполагания, принуждение к нему и сопровождение. В заключение предлагается авторская стратегия решения проблемы дефицита целеполагания.

**Ключевые слова:** реальное целеполагание в образовании, имитация целеполагания, пропаганда целеполагания, принуждение к целеполаганию, сопровождения целеполагания.

*«Ребята, какова цель урока?» – «Изучить изопроцессы в газах!»  
Открытый урок в обычной школе*

*«Поставьте свои цели на данный урок» – ученики ставят  
в плане количество баллов, который они собираются получить.  
Урок в частной школе.*

*«Какова твоя цель на вторую половину 11 класса?» –  
«Сдать ЕГЭ и поступить в вуз!»  
Разговор классного руководителя с 11-классником.*

### Предисловие

Данная статья – эксперимент. Мы рискнули отойти от классической формы научной статьи. Первое – Вы не найдете в нашей работе ссылки на какие-либо источники. С другой стороны, мы включили в нее несколько кейсов – описаний реальной практики сопровождения учащихся. В тексте кейсы выделены курсивом. Третье – в нашей статье мы сделали попытку общения с теми, кто ее будет читать: в конце каждого раздела мы предлагаем Вам, читатель, ответить на ряд вопросов, которые выделены в тексте *жирным курсивом*.

Статья написана по мотивам нашего выступления на конференции «Практики развития» в мае 2021 года. Данное выступление также было экспериментальным. Мы начали его с вопроса: «Когда вы в последний раз имитировали целеполагание?»

И в самом деле, когда, почему и как мы имитируем целеполагание? Давайте различим.

### **Реальное целеполагание / имитация целеполагания**

Чтобы описать симулякр, нужно в первом приближении построить понятие реального, подлинного целеполагания.

*В какой-то момент своей жизни выпускник музыкального училища В. Пупкин ставит цель. Он формулирует ее как конкретное достижение в будущем: хочу поступить в консерваторию. Время до вступительных экзаменов определено (пять месяцев), нужно готовиться. Для того чтобы поступить, надо сыграть четыре произведения. Их нужно выучить «блестяще».*

Итак, первый признак реального целеполагания – цель оцифрована, имеет конкретные количественные и качественные показатели, определено время ее достижения. «По-взрослому» можно сказать, что цель выдерживает все критерии постановки целей по технике SMART.

*После постановки цели жизнь Пупкина меняется. Он занимается фортепиано по четыре-пять часов в день. Все окружающие Пупкина люди замечают, что он изменился. Соседи с тоской ждут, когда же Пупкин перестанет отрабатывать октавную технику левой руки в полонезе Шопена *A dur* и перейдет, наконец, к прелюдии Баха *es moll* (они, как правило, не знают про Шопена и Баха, но слышат их музыку «каждый божий день»). Друзья понимают, что приглашать сейчас Пупкина поиграть в компьютерную игру – гиблое дело. Родители с тревогой и надеждой слушают каждый день Баха, Шопена, Прокофьева... В течение периода достижения цели Пупкин живет по-другому.*

Второй признак реального целеполагания – образ жизни человека меняется: его привычки, структура времени, характер и содержание коммуникации. На время достижения цели человек реконструирует себя, перестраивает часть (иногда существенную) своей жизнедеятельности.

*В процессе достижения цели Пупкин испытывает целую гамму переживаний. «Никак не получаются октавные пассажи». Иногда хочется все бросить, иногда воли не хватает, чтобы продолжать тренироваться. Пупкин прекращает ежедневную пятичасовую попытку соседей, но, после небольшой передышки, снова берется за октавные пассажи. Горечь, злость на себя сменяются гордостью и ликованием – «сегодня получилось!»*

Третий признак – процесс достижения цели связан с переживаниями, эмоциями, рефлексией.

В назначенное время Пупкин выходит на сцену...

*...Высший балл. Он поступил! (Ликование, радость, опустошенность)...*

*...Балл поменьше. Все будет зависеть от остальных экзаменов и результатов других абитуриентов. Ничего не понятно, пока не объявят результаты (тревога, беспокойство)...*

...Выступил плохо. Точно не возьмут! (горечь, разочарование, забиться бы в угол)...

Четвертый признак – достижение цели значимо для человека.

Если мы принимаем так построенное понятие целеполагания, легко выделить типичные варианты имитации целеполагания. Их великое множество. Остановимся на нескольких.

А. Цель поставлена, оцифрована, но ничего не изменилось.

Все, кто работал со старшеклассниками, встречаются с этим вариантом имитации. Хочу поступить в МФТИ, для этого буду подтягивать физику и математику. После произнесения этой фразы (или записи на любом носителе) ученик продолжает учиться как учился до этого.

*Кейс 1: Алиса*

*Алиса, ученица 10 класса. Учится на программе IB международного бакалавриата, мечтает о поступлении в Лондон по специальности «бизнес-менеджмент».*

*Преподаватель видит в ней потенциал.*

*Комментарий тьютора:*

*Обучение на международном бакалавриате отличается от российского трека. Во-первых, студенты выбирают шесть предметов, которые будут изучать. Для удачного поступления им необходимо получить высокий балл по всем. В этом существенное отличие от российской программы, где в 10-11 классах ученик преимущественно фокусируется на предметах, которые ему нужны для сдачи ЕГЭ.*

*Во-вторых, помимо основных предметов в учебном плане есть дополнительные занятия. Например, создание социальных проектов и внеакадемическая деятельность. Особенность обучения на международном треке состоит в том, что важно проявлять активность на каждом занятии. Алиса – олимпиадница, в 8-9 классах она фокусировалась преимущественно на экономике и математике.*

*Когда она поступала на международный трек, для нее важен был престиж. Кроме того, все одноклассники поступали, и она шла за ними. Она, конечно, не узнавала подробностей и не понимала заранее, что для того, чтобы через международный трек поступить в Лондон, ей прежде всего нужно будет много работать над своими образовательными привычками (например, научиться задавать преподавателю вопросы, если ей что-то неясно, или писать много эссе).*

*На тьюторских встречах мы обсуждали ее неудачи по нескольким предметам. Ее запрос можно было сформулировать так: «Хочу про-*

двинуться по нескольким предметам – экономика, алгебра, русский язык. 7 по экономике, 6 по алгебре, 5 по русскому языку» (на международном бакалавриате семибалльная система оценивания).

Эти предметы существенно отличались от таких же на русской программе по причине того, что экономика на международном треке – это гуманитарная дисциплина, которая требует написания эссе.

В ходе тьюторского сопровождения Алиса на все вопросы из ряда понимает ли она, в чем именно ей нужно продвинуться по одному из предметов, осознает ли она свои слабые стороны, всегда отвечала формально и односложно: «Мне нужно больше стараться, выполнять все необходимое». Если тьютор задавал вопрос о необходимых ресурсах, то Алиса отвечала, что да, она знает, что самый короткий путь – это подойти к преподавателю, наладить коммуникацию, получить обратную связь. Но она хочет попробовать все сама.

Почему не происходило изменений? Цель «продвинуться по предметам» – очень абстрактная. Алиса не понимала, что именно ей нужно сделать. Практически весь год она размышляла (большую часть времени спрашивала совета и ответа у взрослых) над тем, оставаться ей в международном треке или уходить на российскую программу. Ей казалось, что сейчас эти трудности закончатся, и она счастливо будет учиться в Лондоне. Но Алиса не понимала, что все образовательные особенности международного трека – это своего рода проба обучения за рубежом.

В итоге Алиса ушла на российский трек и поступила в один их сильнейших российских экономических вузов.

В. Цель сформулирована так, что даже если специально ничего не делать, она все равно будет достигнута.

«Хочу закончить школу без троек», – говорит ученик, который и так учится без троек. «Хочу написать курсовую работу к двадцать пятому мая», – говорит студент, который вынужден написать курсовую работу, поскольку все его однокурсники делают тоже самое.

С. Цель формулируется как отписка для того, чтобы реализовать подлинную цель (получить поощрение или вознаграждение).

Объявили конкурс проектов, а там нужно формулировать цель проекта. Реальная цель – получение гранта. А вот сформулировать цель проекта нужно так, чтобы он «прошел по критериям».

**Вопросы к читателю. Припомните, когда Вы имитировали целеполагание (в течение года, к примеру)? Какими способами имитации Вы воспользовались? А? В? С? Или у Вас есть какой-то свой способ?**

Как и почему возникает такой феномен как реальное целеполагание? Выделим три, на наш взгляд, важных аспекта.

### **Время целеполагания – опыт целеполагания – смысл целеполагания**

У того, кто ставит и достигает цели, есть свой масштаб времени целеполагания. Это время, за которое он в состоянии изменить собственную жизнь, чтобы достигнуть поставленной цели. Кто-то может «собрать волю в кулак» на пару дней. Кто-то (к примеру, наш Пупкин) в состоянии перестроить собственную жизнь на полгода.

Заметим, что у конкретного человека время целеполагания различно в разных типах активности. Друг Пупкина может неделями шлифовать свое мастерство в компьютерной игре, но не в состоянии напрячь свою волю, чтобы в течение трех часов подготовиться к контрольной по физике.

От чего зависит масштаб времени целеполагания? Заметим, что Пупкин имеет богатый опыт подготовки к академическим концертам, к выступлениям на сцене. У него были удачные и провальные выступления, к одному концерту он готовился неделю и выступил неудачно, к другому – месяц и получил заслуженные аплодисменты. Итак, наличие опыта реального целеполагания – необходимое условие увеличения времени целеполагания.

Но вспомним про друга Пупкина: он же неделями готовится к очередному соревнованию, а к физике подготовиться не может. Для Пупкина значимы занятия музыкой, для его друга – компьютерные игры. Стало быть, реальное целеполагание обусловлено тем, что стоит «за целью». Если активность незначима, говорить о реальном целеполагании не приходится. Пупкин любит играть на фортепиано. Исполнение музыки является его смыслом, сверхзадачей, именно смысл является источником его энергии.

Реальное целеполагание имеет своим источником смысл. Любовь, подлинный интерес к тому виду деятельности, в рамках которого человек ставит цель.

***Вопросы к читателю. Какие смыслы дают Вам энергию к реальному целеполаганию? Какие смыслы значимы для Ваших детей? учеников?***

Любовь случается. Никогда не знаешь, когда она придет. Реальное целеполагание случается. Зачастую вовсе не в тех видах активности, которые мы, взрослые, педагоги, родители, считаем значимыми.

Нам, взрослым, очень хочется, чтобы ученики ставили и достигали

реальные и легитимные (одобряемые нами, взрослыми) цели. В нашей практике взаимодействия с детьми, школьниками, студентами это происходит далеко не всегда.

Дефицит реального целеполагания учащихся – важная проблема. Какими способами мы, акторы образования, ее решаем?

Широко распространенной в массовой практике школы является **пропаганда целеполагания**.

Первый механизм пропаганды – частое повторение лозунгов, ритуальных действий, ключевых слов. Что главное в целеполагании? Поставить цель и ее достичь. Следовательно, согласно «логике пропаганды» на каждом уроке учитель должен (вместе с детьми, разумеется) ставить цель урока в начале, а в конце спрашивать: «Ребята, мы достигли цели урока?».

Подразумевается, что постановка целей урока – один из методов обучения детей целеполаганию. Более того, большинство педагогов убеждены, что урок, цель которого не произнесена, и не урок вовсе. В чем сомнительность этой предпосылки? Первое, на что стоит обратить внимание: подобного рода целеполагание есть имитация целеполагания по способу В.

*Учитель вместе с детьми в течение пяти минут делал «подводку» и, наконец, сформулировал цель урока – «изучить методы решения задач на применение первого начала термодинамики к изопроцессам». Но следует заметить, что эта тема и так была заранее написана учителем в его учебно-тематическом планировании. Более того, те ученики, которые интересуются физикой, и так понимали, что сегодня надо заниматься изопроцессами. Пять минут «выхода на цель» – фикция.*

Следует признать: от того, что ученики будут слышать слово «цель» каждый день, они не научатся реальному целеполаганию. Они просто поймут, что надо регулярно произносить это слово «потому, что так нужно».

Постановка целей урока как метод обучения целеполаганию не срабатывает. Взрослым необходимо, чтобы дети ставили реальные и легитимные цели и достигали их. **Дети должны поставить цели и их достичь.** Для этого они «должны захотеть» что-то, что нами, взрослыми, считается достойным. А поскольку они не хотят, в дело вступает мощный механизм пропаганды – игра с эмоциями, чувствами, создание атмосферы, в которой дети будут, даже если не хотят, ставить легитимные цели.

«Куда собираешься поступать?» – этот невинный, казалось бы, вопрос, обращенный к 11-класснику, предполагает укорененную в массовом педагогическом сознании установку – после окончания школы надо поступать. Желательно в вуз. Чем лучше вуз, тем лучше.



Непоступление воспринимается как поражение, поступление – как победа. Скажем больше – сама процедура ЕГЭ, выбора вузов, подачи документов, окончательного принятия решения в массовом образовательном сознании воспринимается как чистилище, после которого – либо в рай, либо в ад.

Именно эти представления « витают в воздухе ». Страх « непоступления » поддерживается истерией педагогов и родителей. « Не поступишь – будешь дворником работать ! ».

Эмоциональная накрутка – один из важнейших признаков пропаганды.

Перед нами – широко распространенная практика манипуляции. У тех, кто сознательно или полусознательно выступает пропагандистами целеполагания, есть собственные прагматические цели. Обычные школы оценивают по количеству поступивших, на худой конец – по количеству сдавших ЕГЭ без двоек. Сильные школы оценивают по уровню вузов, в которые поступили дети. Школе выгодно, чтобы дети сдали ЕГЭ хорошо и поступили бы в хорошие вузы. Педагогам выгодно, чтобы дети побеждали на олимпиадах.

Пропагандистская машина начинает работать. В сознании детей и родителей формируется установка « достигаторства ».

*Чем лучше твои достижения сейчас, в школе, и после ее окончания, чем в более престижный вуз ты поступишь – тем лучше ты будешь жить! Ты же хочешь жить хорошо? Ты же не хочешь жить плохо?*

Напрямую, в лоб, подобные вопросы задаются редко, но общая атмосфера « достигаторства » присутствует в большинстве школ. С установкой « достигаторства » соседствует вторая установка – мобилизационная. Сразу после окончания школы нужно поступить в вуз; после окончания бакалавриата – в магистратуру; после окончания магистратуры – в аспирантуру; после окончания аспирантуры – защитить кандидатскую... Надо как можно скорее « встать на ноги ».

Пропаганда целеполагания сопровождается « объективными » процедурами – профориентационным тестированием. 11-классник проходит тестирование, после чего ему сообщается, что он относится к категории профессий « Человек-машина » и что, следовательно, поступать ему нужно в такие-то вузы.

Целеполагание в этих условиях сводится к имитационному минимуму. *Все выбирают профиль – и я выбираю. Все выбирают вуз – и я выбираю.* Тесты лишь облегчают этот мой выбор, направляют меня. Результат – безразличное целеполагание, по аналогии с безразличным равновесием в механике. На вопрос « куда собираешься поступать » ответ следует такой – « куда по баллам пройду ». Сам процесс сдачи ЕГЭ и

поступления в вуз воспринимается как необходимый (все поступают), в котором «от меня ничего не зависит». «Как фишка ляжет».

Модальность отношения ученика, студента, к собственной траектории – «может быть». «Буду учиться, как учусь – а там посмотрим».

***Вопросы к читателю. Каково Ваше отношение к описанным выше механизмам пропаганды целеполагания? Что для Вас «пропаганда целеполагания» – неизбежное зло, или, напротив, необходимая и правильная практика?***

***А как Вы выбрали вуз, когда поступали? Чем руководствовались?***

Для ученика старшей школы, который впервые столкнулся с необходимостью ставить цель, сам факт выбора вуза может внушить страх. Для него это большая, неподъемная задача. Если это его первый самостоятельный выбор, то подросток может не справиться с ним. Поэтому к этому процессу активно подключаются родители и учителя, и тем самым включается позиция «надо».

Более того, учителя, родители и сам подросток чаще всего не осознают с чем ученику придется столкнуться в старшей школе. Выбор направления обучения – это только часть процесса. В реальности ученик сталкивается с большим количеством трудностей: научиться распоряжаться временем, ежедневно заниматься, находить силы на отдых, быстро выполнять задания, уметь приоритизировать задачи и многое другое.

И если до старшей школы у ученика нет практики образовательного выбора, то целеполагание в десятом – одиннадцатом классах может стать для него серьезной проблемой.

*Кейс 2. Сергей*

*Ученик старшей школы, 10 класс, Сергей Романов. Учится в одной из лучших школ города. Этим фактом он уже должен хотеть поступить в вуз. По возрасту он на год младше своих одноклассников. В его семье уже есть опыт старших братьев, которые поступили в престижные вузы.*

*Сергей прошел профориентацию у психологов в девятом классе. Она выявила, что психология для него – лучший вариант. Он не стал сомневаться в профориентации и взял себе несколько дополнительных предметов на углубленном уровне: биология, алгебра, геометрия, обществознание и испанский язык. Он довольно быстро изучил вузы и понял, что на факультет психологии нужны разные предметы: где-то биология, где-то обществознание, где-то углубленная математика. Испан-*

*ский язык он взял потому, что родители хотят (как ему показалось), чтобы он поступал в Испанию. С одной стороны, Сергей поставил цель – поступить на психологию в Испанию.*

*Но, с другой стороны, исходя из его образовательного опыта, к реализации этой цели он еще не готов. Оказалось, что он не может освоить такое количество предметов на углубленном уровне в десятом классе. Об этом неоднократно говорят преподаватели. Но Сергей скорее человек «процесса», нежели «цели и результата». Пока он еще не может увидеть поставленную им цель сверху, целиком и осознать масштаб действий, которые ему нужно сделать.*

*Если смотреть шире, то получится, что цель – поступить в вуз – не актуализирована им еще в полной мере. Она для него немного выдуманная еще, неподъемная.*

*Куда более понятной ему видится цель (и он часто об этом говорит) быть более организованным и проактивным.*

Пропаганда целеполагания – дешевая практика. Она не требует существенной перестройки образовательного процесса, значительных ресурсов, в том числе и финансовых. Именно поэтому это – самая распространенная практика.

Что может являться альтернативной пропаганде целеполагания? Очевидный ответ – необходима практика целеполагания. Чтобы дети научились ставить и достигать реальные и легитимные цели своего образования, надо делать так, чтобы в школьной и студенческой жизни они ставили и достигали реальные цели. Надо сделать так, чтобы реальное целеполагание детей стало нормой школьной жизни.

Остается ответить на вопрос: дети в школе, студенты в университете могут ставить и достигать только легитимные (с нашей точки зрения) цели, или речь идет об открытом образовательном целеполагании детей? Если мы, взрослые, признаем лишь легитимные цели детей, то появляется новая практика – **принуждение к целеполаганию**.

Фактом является низкий уровень реального и легитимного целеполагания среди наших учеников. Распространенной в последнее время педагогической реакцией на этот факт является следующая установка: надо сделать так, чтобы ученики ставили цели. Частотность целеполагания различна: цели на год, на четверть, на неделю, на каждый урок.

Постановка целей становится элементом деятельности ученика в школе. В определенный момент он открывает планшет и записывает (диктует наставнику) свои цели на определенный период. Цель зафиксирована, и это может быть поводом для разговора о том, достиг он поставленной цели или нет.

Уязвимость этой педагогической логики очевидна. Принуждение к реальному целеполаганию равносильно принуждению к любви. Ты должен любить одобренные нами виды активностей (госстандарт), ставить и достигать цели в этих активностях.

Нам знакомы прецеденты, когда учеников школы заставляли ставить цели на каждый урок. Реакция детей очевидна. «Меня тошнит от слова цель» – характерное высказывание учеников такого рода школ. Целеполагание на каждый урок становится привычным имитационным ритуалом, бессмысленность которого понимают и взрослые, и дети.

Примерно то же самое происходит в российских школах с проектами. Как только их сделали обязательными (в некоторых школах дети должны делать проекты несколько раз в год), так сразу при слове проект дети начинают ерничать и возмущаться: «Опять этот проект».

Принуждение к целеполаганию оборачивается своей противоположностью – привычкой к имитации целеполагания. Привычкой, которая формируется и укрепляется ежедневными повторениями.

Один из источников принуждения к целеполаганию – применение к образовательным организациям, к учащимся логики управления бизнесом. Реальное целеполагание подменяется манипулятивным воздействием по типу KPI-мотивации сотрудников. Дети в этой логике мыслятся как «маленькие сотрудники» школы, которых постановка измеримых целей должна мотивировать к их достижению. Вместо зарплаты дети получают баллы.

Проблема заключается в том, что дети – не сотрудники. И вознаграждение в виде баллов не является для них столь же значимым, как премия сотруднику банка. Деньги – всеобщий эквивалент (полезно вспомнить К. Маркса). Полученные за урок баллы – это всего лишь числа. Они не являются эквивалентом чего бы то ни было. Ученик не может обменять отметки на значимые для него блага (в качестве исключения – родительская установка «закончишь четверть без троек – купим тебе велосипед»).

Более того, в силу того, что школа должна показать высокие результаты освоения стандартов, с «маленькими сотрудниками», в случае невыполнения «KPI», проводится большая работа по сдаче долгов. «Тройку они и так поставят» = «Они все равно натянут мой KPI до 60 %». Круг замкнулся.

Разумеется, в практике «принуждения к целеполаганию» есть рациональное зерно. Если в школе принято ставить цели и достигать их, у учеников возникает отношение к этому процессу. Рефлексивное осмысление поставленных и достигнутых целей – имитационных и реальных

– в конечном итоге может привести (и приводит) к появлению собственного вектора движения.

Отметим ряд плюсов практики принуждения к целеполаганию:

1) Ученики учатся выделять из всех задач главные и превращать их в небольшие цели. Для тех ребят, кому процесс важнее результата, это прекрасный опыт «наращивания» структурности и системности.

2) Благодаря этому, у них формируются гибкие навыки, такие как тайм-менеджмент. Появляется свой, личный опыт достижения небольших целей.

3) Если не относится к целеполаганию как к жесткому механизму, то он помогает составить вектор движения и научиться приоритизировать.

Как педагог может превратить навязанное целеполагание в процесс, в котором подросток получит новый опыт?

### *Кейс 3. Благотворительные проекты*

*В одной из школ все ученики должны сделать социальный благотворительный проект. Подростки разделены на группы, которые работают с фондами. В какой-то степени – это принуждение к целеполаганию, итог которого не ясен. Ученики за редким исключением «ничего не получают» от этого проекта (это не олимпиада, не сдача ЕГЭ).*

*За несколько лет работы над проектом организаторы сформулировали следующие результаты:*

1) *Благотворительность (помощь людям, социальное проектирование) – абстрактная цель для пятнадцатилетнего подростка, которого интересует жизнь здесь и сейчас. Организаторы перешли с этой большой цели на общий замысел проекта: например, цель на год – не сделать социальный проект и помочь фонду, а поучаствовать в интересном событии, которое никак не связано с учебной деятельностью.*

2) *Идею социального проекта можно связать с навыками, которые ученикам интересно развивать. Кроме этого, организаторы провели опрос и выявили, какие социальные проблемы их интересуют.*

3) *В действительности подростка очень сложно принудить к целеполаганию. Он быстро понимает, что это игры взрослых. Любую имитацию считывает и просто не приходит на занятия. Поэтому организаторы поняли, что подросткам не нужна просто цель (цель нужна взрослым), им важно понять смысл происходящего: зачем они делают этот проект? Как их действия реально (а не мифически) будут связаны с деятельностью фонда?*

4) *Подросткам интересны те виды активности, которыми у них нет возможности заниматься в школе. Для них это показатель их «взрослости».*

5) Для того, чтобы привлечь их к проекту, важно найти те задачи, где подростки выступают экспертами. Например, они точно больше разбираются в соцсетях, чем взрослые.

**Вопросы к читателю. Практикуете ли Вы принуждение к целеполаганию? Какими способами? Каковы успехи?**

Возможна ли альтернатива «принуждения к целеполаганию»? Ведь проблема-то по-прежнему налицо: учащиеся школ и студенты университетов имеют небогатый опыт «реального целеполагания». Они в массе своей исполняют «всеобщую образовательную повинность».

Осмысление опыта современных инновационных школ показывает, что альтернативой «принуждения к целеполаганию» является **сопровождение целеполагания**.

В основе практики сопровождения целеполагания лежит отказ от характеристики «легитимное» в применении к реальному целеполаганию детей.

Мир современных детей, подростков, юношей зачастую пугает нас, взрослых. Мы открываем в нем явления и активности, которые кажутся нам, как минимум, непонятными, а чаще – дикими, безвкусными (читатель, если он придерживается такой установки, может продолжить данный перечень по собственному усмотрению): комики и тиктокеры, блогеры и стримеры заполнили молодежный интернет. Более того, школьники и студенты и живут-то как-то по-другому. У них свой язык, представления о чести, стыде, любви, сексе, карьере, семье, питании, спорте. Они не читали книги, которые мы читали, не смотрели фильмы, которые мы любим. Им интересны «видосики» в социальных сетях, им проще услышать, чем прочитать.

Время от времени они «выскакивают» из этой своей реальности и оказываются в общей с нами реальности – уроки в школе, занятия в университете. И вот здесь мы и сталкиваемся с первой трудностью. Нам взрослым нужно понять детей, принять их вместе со всем их молодежным интернет-миром, перестать относиться к ним как к неучам, бескультурным иждивенцам, носителям «клипового мышления».

Первым условием сопровождения реального целеполагания детей (тьюторского сопровождения, наставничества, других антропопрактик) является построение отношений без фальши, в которых мы признаем различия друг друга и говорим искренне. Так возникает и укрепляется доверие. Иногда на построение такого рода отношений уходят часы, иногда недели, иногда годы.

Важно подчеркнуть, что построение такого рода отношений – это вовсе не разговоры «по душам» («Они всю душу из тебя вывернут», – сказала одна девушка про практику орлятских кругов). Это совместная деятельность, предполагающая, что взрослый вовлекает ребенка в практики, которые имеют для него, ребенка, значение и смысл. В которых смысл может появиться и укрепиться.

Почему искренность так важна? Чтобы начать говорить о себе, о своих замыслах, смыслах, о том, чем он любит заниматься, ребенок, ученик, студент должен доверять собеседнику.

В этом поле «говорения о себе» мы обнаружим самые разные динамические состояния. Сомнения в собственной успешности; боязнь сделать первый шаг; конфликт между собственным замыслом и точкой зрения папы; наличие двух «любимых дел», выбрать между которыми сложно; нежелание поступать в вуз сразу после окончания школы; намерение год-другой подождать, «понять себя». Все это именно динамические состояния, так как они мерцают и меняются от встречи к встрече.

Второй логический этап сопровождения целеполагания – заметить то, что в некоторых своих намерениях, размышлениях, сомнениях подопечный готов и может сделать первый шаг. Шаг, что немаловажно, в зоне своего ближайшего развития. Часто он может быть очень важным для конкретного ученика, но в рамках нашего легитимного «взрослого мира» казаться незначительным.

Сопровождающий, тьютор, наставник в этом случае должен чутко уловить воодушевление подопечного, готовность обсуждать и, самое главное, действовать. Это – основание для реального целеполагания.

Масштаб и направленность реального целеполагания может быть самым различным: от «поговорить с отцом-железнодорожником о поступлении в институт культуры» до «поставить на Всерос и начать интенсивную подготовку к двум олимпиадам за полгода до их проведения». Главное, повторим, чтобы этот масштаб соответствовал зоне ближайшего развития подопечного.

Сопровождение пробного действия, деятельности по достижению цели – третий логический этап сопровождения целеполагания. Подопечный действует сам, но мы встречаемся с ним и обсуждаем его деятельность. На этом этапе крайне важным является актуализация рефлексии подопечного. Именно рефлексия позволяет видеть (увидеть, обнаружить) смысл, стоящий за «конкретной целью», которую подопечный собирается достичь.

Если цель достигнута / достигнута частично / совсем не достигнута – наступает рефлексивный этап, который включает обсуждение и оцен-

ку результатов, анализ способов достижения цели, построение нового шага, конструирование новой цели (коррекция прежней), аккуратное и тактичное обсуждение смыслов, обнаружение новых горизонтов.

Разумеется, сопровождение целеполагания – длительный, сложный и крайне ситуативный процесс. Его нельзя нормировать так же, как нормируется учебно-тематическое планирование по предметам и дисциплинам. Наставник не может «гарантировать», что каждый из его подопечных поставит реальные цели и достигнет их. Он может лишь сопровождать целеполагание своих подопечных, обсуждая с ними их образовательные решения, сомнения и пробы. Он способствует тому, что подопечные ставят и достигают реальные цели, меняя свой образ жизни и привычки. Как следствие – подопечные реализуют свою собственную образовательную траекторию. Строят свое образование сами, причем доля «собственного», личного образования растет.

Работа наставника по сопровождению реального целеполагания и ее результаты плохо «оцифровываются». Они, эти результаты, с трудом вписываются в КРП-логику. Смысл в этой работе видят прежде всего подопечные. Это они приходят на следующий тьюториал со словами «мне надо Вам рассказать...». Это они делятся своими эмоциями от хорошо сделанного дела, переживаниями по поводу неудач. Это они благодарны за толковое, без назидания, обсуждение их образовательных решений, жизненных планов, намерений и сомнений.

*Кейс 4: Иван.*

*У Ивана одновременно развиты как гуманитарные, так и технические науки. С восьмого класса он занимался физикой, а еще его интересовали кино, искусство и литература.*

*С какими выборами он столкнулся в старшей школе?*

1) *Зарубеж или Россия. В десятом классе Иван учился на программе международного бакалавриата IB и думал поступать в Америку. Она привлекала тем, что там можно одновременно учиться на нескольких направлениях. Иван в итоге перешел на российский трек обучения из-за финансового вопроса, но идею учебы за границей и совмещения физики с гуманитарными предметами не оставил.*

2) *Физика, литература или ВГИК? В ходе тьюториала он решил: «Меня интересует физика, потому что я давно ей занимаюсь? или она действительно мне нравится? Хочу ли я сменить профиль на гуманитарный?». В середине одиннадцатого класса он определился, что на время поступления он выбирает физику.*



3) Олимпиады или ЕГЭ. Мой подопечный сделал ставку на олимпиады, усиленно готовится к ЕГЭ начал в марте. Но это не единственно возможное решение.

4) Критерии выбора института. Мы составили список вопросов: кто преподает? какие кафедры есть в вузе? где он находится? с кем будет учиться? может ли получить еще одну специальность? Мы прошлись по всем институтам с физфаком.

5) Иван съездил во все вузы. Где-то обстановка казалась ему депрессивной, а в некоторых он чувствовался прилив сил.

В итоге Иван выиграл олимпиаду, прошел в несколько вузов одновременно и выбрал Высшую школу экономики. Все сошлось: кафедра, которая ему нравилась, возможность выбирать дополнительные гуманитарные предметы и уехать в магистратуру в Америку или Европу.

Для меня, как для тьютора, на каждом этапе выбора было важно, чтобы подопечный не ушел в самокопание, а продолжал действовать. Конечно, важно не давать советов, а задавать правильные вопросы, которые помогли подростку понять, что он хочет. Я хорошо помню момент, когда Иван принял твердое решение поступать на физфак: он начал готовиться каждый день, в нем появилась решимость и уверенность.

Тьюторское сопровождение уводит от плоского понимания «цель – достижение» в совершенно другую парадигму. Достигательство превращается в процесс, в рамках которого ученик учится многому. Чаще всего и сама цель меняется.

**Вопросы к читателю. Был ли у Вас опыт сопровождения реального целеполагания? Если нет – как Вы считаете, почему?**

Итак, мы рассмотрели три подхода к решению проблемы дефицита реального целеполагания среди учащихся: пропаганда целеполагания, принуждение к целеполаганию, сопровождение целеполагания. Самое время задать классический вопрос:

### **Что делать?**

При ответе на этот вопрос мы не будем рассуждать обо всем российском образовании, рассматривать вопросы образовательной политики и переустройства всей системы. Речь пойдет скорее об индивидуальной стратегии: какую позицию занимаем мы, авторы статьи? что мы считаем нужным делать? Речь пойдет исключительно о собственной практике. Мы предлагаем познакомиться с нашей точкой зрения и выработать собственное отношение к этой проблеме – если, конечно, это важно для Вас, читатель.

Принуждение к целеполаганию и сопровождение целеполагания – два полюса, относительно новые, механизма решения проблемы дефицита реального целеполагания.

На полюсе принуждения к целеполаганию учеников и студентов приучают к КРП-мотивации, к необходимости ставить и достигать цели. Целеполагание понимается как обязательное долженствование: ты должен ставить цели, потому что таковы наши правила.

Чем отличается пропаганда целеполагания от принуждения к целеполаганию? Пропаганда предполагает манипулятивное воздействие на учеников, создание атмосферы страха, истерии, а также лозунговый характер коммуникации («быстрее, выше, сильнее!»). Пропаганда фальшива.

Принуждение к целеполаганию – честная практика ведения правил, которые могут нравиться или не нравиться учителям и ученикам, но от этого они не становятся фальшивыми. В нашей школе нужно ставить цели и достигать их. Мы придерживаемся концепта КРП-мотивации.

Важнейшим условием принуждения к целеполаганию является оцифровка достижений учащихся. Это огромная работа, на которую пока в России способны коллективы только нескольких школ. Речь идет о том, чтобы каждый фрагмент образовательного процесса оценивался по объективным критериям, которые заранее известны ученикам. Каждый ученик знает, что предстоит освоить критерии оценки собственных достижений и ставит цель: «я собираюсь освоить этот раздел на 7 из 8».

На полюсе сопровождения целеполагания ученик, студент формулирует и реализует свои собственные цели. Теперь он должен «самому себе». Целеполагание понимается как реализация собственных намерений, интересов, замыслов. При этом, разумеется, учитывается та образовательная матрица, в которой ученик или студент действует: учебный план школы, различные виды деятельности, которыми занимается подопечный, наличие ЕГЭ, видимый набор мест для продолжения образования. Но эта матрица воспринимается и принимается как набор граничных условий для реализации собственных интересов.

Сопровождение целеполагания ортогонально пропаганде целеполагания. В основе практики сопровождения – искренность, отсутствие фальши и назидания, уважение интересов и намерений детей, стремление к безоценочности, к принятию. Любые образовательные цели признаются важными вне зависимости от того, «легитимны» они или нет. Манипуляция, насколько это возможно, исключается. Сопровождение целеполагания предполагает разоблачение манипулятивных техник пропагандистов целеполагания.

Этот краткий сравнительный анализ позволяет нам перейти к обозначению собственной стратегии. Вспомним известную формулу В.И. Ленина: «С опорой на беднейшее крестьянство нейтрализуем середняка и уничтожаем кулака». Отталкиваясь от этой структуры, мы можем сформулировать собственную стратегию: «Достигая коллаборации между принуждением к целеполаганию и сопровождением целеполагания, необходимо там, где это возможно, нейтрализовать пропаганду целеполагания».

Поясним нашу позицию.

Пропаганда целеполагания – массовидная практика, основанная на господствующей в современной России установке взрослых об образовательном патернализме: «Мы лучше знаем, что им нужно». Эта установка разделяется многими взрослыми: учителями, родителями, преподавателями. Носители этой установки искренне полагают, что понимают, как устроен этот мир, знают, что значит «жить хорошо». Они искренне хотят, чтобы дети принимали и реализовывали их, взрослых, цели. Когда они видят, что дети сопротивляются, то прибегают к манипуляции, то есть к пропаганде.

В этом аспекте принуждение к целеполаганию и сопровождение целеполагания предполагают честные отношения с детьми. Отношения без фальши, манипуляции и назидания. Это – параметр, объединяющий оба подхода, создающий условия для их взаимопонимания и, что немаловажно, взаимодействия.

Принуждение к целеполаганию создает условия для рефлексии, для того чтобы учащийся смог сформулировать собственное отношение к легитимным целям, нашел бы баланс между «легитимным» и «своим собственным». Это создает потенциальную возможность сопровождения процесса постановки и реализации собственных целей.

Что касается практики «пропаганды», то ее (насколько это возможно) нужно нейтрализовать. Искоренить ее невозможно, как невозможно устранить патернализм из образовательных отношений.

Нормировка целеполагания создает «матрицу выбора» для принятия и реализации образовательных решений, для постановки и реализации собственных образовательных целей. Сопровождение целеполагания в этой ситуации есть функция проводника, навигатора, консультанта. Чем богаче пространство выбора, тем больше вероятность того, что учащийся найдет собственную образовательную траекторию. Именно по пути обогащения пространства выбора, заметим, идут современные инновационные школы России.

***Вопросы к читателю. Какова Ваша позиция в этом вопросе? Какую индивидуальную стратегию выбираете Вы?***

# НЕКОНФЛИКТНЫЙ КОНФЛИКТ КОНСТРУКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ КОНФЛИКТА

*Л.А. Новопашина, Н.В. Горлова*

В статье авторы обращаются к истокам и основаниям конструктивной психологии конфликта. Целью статьи является полагание конфликта в его понятийном и практическом фокусе. Методологией и материалом для обоснования основных положений стал подход Б.И. Хасана, сформулированный и оформленный им в конструктивной психологии конфликта. Обосновывается тезис о созидающей и конструирующей функции конфликта.

**Ключевые слова:** конфликт, конфликтная конструкция, конструктивная психология, конструктивная психология конфликта.

В настоящей статье предпринимается попытка вернуться к основаниям конструктивной психологии конфликта и продолжить оформление научной школы.

Идеи конструктивной психологии, актуализированные еще в 80-е годы XX столетия среди отечественных психологов, с самых первых дискуссий обозначали, что заимствовали подход к конфликту из научной школы Л.С. Выготского. Такой подход заключался в том, что конфликт рассматривался как условие и механизм, обеспечивающий созидание [3, с. 47].

Конструктивная психология претендует на конструирование психических новообразований и утверждает, что такого рода «практика» в нерелексивных вариантах уже существует в истории культуры, например, живопись импрессионистов [1].

Конструктивная психология конфликта «берет» из конструктивного подхода контекст опережающего развития человеческих потребностей и на обнаружении противоречия, которое не может быть представлено в адекватном ему конфликте, конструирует соответствующий конфликт. Собственно, в этом и состоит конструктивно-психотехническая функция конфликта в конструктивной психологии. «Конструируемый конфликт, в отличие от привычных психотехник (например, от психодрамы или психоанализа), разворачивается на реалиях той деятельности, где надо решать актуальную задачу, а не в компенсирующей терапии... Важно, что конструируемый конфликт предполагает не линейные ре-

шения по типу «выигрыш-проигрыш», а выход в новый уровень видения ситуации с занятием новой позиции» [3, с. 47]. Далее Б.И. Хасан в тексте говорит о конструкции как минимум двух новых реальностей: конфликта и рефлексии, в которой конфликт является специальным искусственным условием для порождения и «обыскуствления» второго. И в этом смысле несмотря на то, что сам Б.И. Хасан здесь не делает прямой отсылки на системно-мыследеятельностный подход, можно утверждать, что именно на его основаниях автор строит такое обращение к практике элементов СМД. Это основание является опорой построения практики, в которой «построенный конфликт может быть и специальным предметом рефлексии для обучения собственно конструктивному конфликтованию» [3, с. 91].

Что же являет собой конфликт в конструктивной психологии конфликта? Автор подхода разворачивает свое понимание и оформляет понятие конфликта последовательно в ряде глав своего учебного пособия «Конструктивная психология конфликта». Начиная с самого общего полагания: «Конфликт – это такая специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения» [3, с. 21], далее, разворачивая мысль через структурное, функциональное, процессуальное и морфологическое описание конфликта, Б.И. Хасан заключает, что «встреча – столкновение только достаточно оформленных действий представляет собой конфликт, который имеет разрешимый вид и может быть разрешен не как «победа-выигрыш» одной из сторон, а как снимающий противоречие в целом и, значит, принципиально конструктивный» [3, с. 90].

В языке философии можно утверждать, что конструктивная психология конфликта строит свою практику в неклассическом типе рациональности.

«Согласно привычному (классическому) допущению, мы полагаем, что предмет соответствует норме и дан нам в норме. Но именно потому, что он дан, мы его воспринимаем как этот предмет, и наши представления этот предмет и конституируют... Неклассическая же рациональность заключается в том, что норма перестает быть всеобщей и постоянной, данной для всех. Она зависит от контекста и ситуации: «как и всякая мера, норма немыслима без контекста» [2].

В классическом типе рациональности обсуждается конфликт в других психологических подходах. Приведем примеры ключевых тем и понятий в нескольких областях психологии в отношении психологии конфликта. К примеру, ключевыми темами и понятиями в области общей психологии и психологии личности в отношении психологии конфликта

являются: динамические характеристики конфликтов; исход конфликта; структура конфликта; конфликт и противоречие; актуализация конфликта; внутриличностный, внутренний, ценностный, ролевой, экзистенциальный конфликт; конфликтная динамика; разрешение конфликта; конфликтная компетентность; конфликт идентичности (Identity conflict).

Ключевыми темами и понятиями в области социальной психологии в отношении психологии конфликта являются: социальный конфликт; межличностные конфликты; межгрупповые конфликты; межэтнические конфликты; стратегии разрешения конфликтов; конфликт-анализ; конфликты и агрессия; конфликты и насилие; конфликты и буллинг.

Ключевыми темами и понятиями в области возрастной психологии и психологии развития в отношении психологии конфликта являются: конфликт как механизм развития; конфликт в структуре возрастного кризиса; конфликт развития (конфликт развития в подростковом / юношеском возрасте); конфликт автономии; разрешение конфликтов; конфликтная компетентность (в младшем школьном / подростковом возрасте); стратегии / стили разрешения конфликтов; психологическая готовность к разрешению конфликтов; детско-родительские конфликты; конфликты между родителями.

Если немного поразмышлять о будущем исследований в области конструктивной психологии конфликта, то основными вопросами на сегодняшний день видятся следующие: Какие темы и в каких научных областях продолжают свое развитие в ближайшие годы? Какую методологию будут выбирать исследователи и практики? При этом важным вопросом остается понимание того, как соотносятся требования к научным исследованиям (к их количественным данным) с интересом к конфликту как к конструкту (психотехника конфликта). Кроме того, по-прежнему важнейшим вопросом для исследователей в области конструктивной психологии конфликта является вопрос о том, а как для нас (учеников и последователей Б. И. Хасана) сам конфликт понимается и что делаем мы?

И в этом конструктивная психология конфликта принципиально и по сути отличается от всех иных традиций и подходов, сложившихся до нее и развивающихся рядом с ней. В этом смысле в основание для конструирования конфликта берутся его позитивные функции, на которые в свое время обращал внимание Г. Шеллинг, и его конструктивная сторона, к которой обращалась М. Фоллет.

Б.И. Хасан, разрабатывая и практикуя конструктивную психологию конфликта, обозначал основные принципы и строил опоры с учетом современного знания в гуманитарной области.

Научное наследие Б.И. Хасана представлено его докторской диссертацией «Продуктивный конфликт, как механизм развития личности», защищенной в 1997 г., и диссертационными исследованиями под его руководством; монографиями и научными статьями; материалами конференций, в которых представлялась и позиционировалась конструктивная психология конфликта.

Так, например, в 1992 г. выходят статья в соавторстве с П.А. Сергомановым «Ситуация учения-обучения как конфликт» и монография Б.И. Хасана «Психотехника конфликта и конфликтная компетентность». В 1996 г. выходит его статья «Методика для изучения конфликтных установок подростков». В 1999 г. публикуется статья «Ретроспективы и прожекты исследований в красноярской группе конфликтологов», а в 2000 г. в соавторстве с П.А. Сергомановым – «Ситуация обучения как продуктивный конфликт».

Полный перечень основных публикаций<sup>1</sup> Б.И. Хасана мы представляем скриншотом его страницы в научной электронной библиотеке Elibrary.ru

**Таблица 1. Скриншот публикаций Б.И. Хасана в Elibrary.ru**

1	<p><b>КОНФЛИКТ ПОКОЛЕНИЙ: ВЧЕРА, СЕЙЧАС И ВСЕГДА!</b>  <i>Хасан Б.И.</i>          В сборнике: Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада. Материалы XXVII научно-практической конференции. Отв. за выпуск Е.А. Келлер. Красноярск, 2021. С. 5-14.</p>
2	<p><b>МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА «КОНФЛИКТ-МЕНЕДЖМЕНТ» КАК ПРАКТИКА ПЕРЕГОВОРОВ</b>  <i>Хасан Б.И., Новопашина Л.А.</i>          В сборнике: Практики развития: теоретические и технологические решения и вопросы в цифровую эпоху. Материалы XXVI научно-практической конференции. Отв. за выпуск Е.А. Келлер. 2020. С. 105-109.</p>
3	<p><b>СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ КАК УСЛОВИЕ ОФОРМЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>          В сборнике: Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики. Материалы XXIII международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ответственный редактор Д.В. Ким. 2020. С. 11-13.</p>

<sup>1</sup> [https://elibrary.ru/author\\_items.asp?authorid=224761](https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=224761)

4	<b>ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ И ВОПРОСЫ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ</b> Материалы XXVI научно-практической конференции / Отв. за выпуск Е.А. Келлер. 2020.
5	<b>КРИТЕРИИ МЕДИАБЕЛЬНОСТИ КОНФЛИКТОВ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ</b> <i>Хасан Б.И., Полещук Ю.О.</i> Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. 2020. Т. 11. № 1. С. 207-222.
6	<b>КОНСТРУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА</b> <i>Хасан Б.И.</i> Учебное пособие / Москва, 2019. Сер. 64 Авторский учебник (2-е изд.)
7	<b>УЧЕБНЫЕ ИГРЫ И ПРОЦЕДУРЫ ДЛЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЯ ПЕРЕГОВОРОВ</b> <i>Хасан Б.И., Новопашина Л.А., Варфоломеева Ю.С., Ватацак И.С., Конгаров А.О.</i> Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2019.
8	<b>ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: ЗАМЫСЛЫ, ТЕХНОЛОГИИ, КОНТЕКСТЫ</b> Материалы XXV научно-практической конференции / 2019.
9	<b>КОНФЛИКТНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК БАЗОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «КОНФЛИКТ-МЕНЕДЖМЕНТ»</b> <i>Новопашина Л.А., Хасан Б.И.</i> В книге: Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира. Материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. 2019. С. 270-272.
10	<b>КОНСТРУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА</b> <i>Хасан Б.И.</i> Учебное пособие / Москва, 2018. Сер. 64 Авторский учебник (2-е изд.)
11	<b>ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b> Материалы XXIV научно-практической конференции / Отв. за выпуск И.А. Дробышев. 2018.
12	<b>MASS AND INDIVIDUAL: ORGANIZED CONFLICT AGAINST SPONTANEITY</b> <i>Khasan B.I., Yustus T.I.</i> Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2018. Т. 11. № 2. С. 233-242.
13	<b>ПОЧЕМУ ИГРА?</b> <i>Хасан Б.И.</i> Человек.RU. 2018. № 13. С. 116-127.
14	<b>ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ КОНФЛИКТ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И МАССОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> материалы XXIII научно-практической конференции / 2017.



15	<p><b>THE METHODOLOGICAL APPROACH TO THE MONITORING OF MIGRATION FLOWS FOR THE DEVELOPMENT OF A DIFFERENTIATED TERRITORIAL POLICY</b>  <i>Vorontsova I., Khasan B., Novopashina L., Vitkovskaya L., Krasnousov S.</i>  В сборнике: 4th INTERNATIONAL MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES AND ARTS SGEM 2017. 2017. С. 263-270.</p>
16	<p><b>КОНФЛИКТ, КОТОРЫЙ НУЖЕН</b>  <i>Хасан Б.И., Юстус Т.И.</i>  В сборнике: Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования. материалы XXIII научно-практической конференции . 2017. С. 4-15.</p>
17	<p><b>ПРАКТИКА ПРОДУКТИВНОГО КОНФЛИКТА (ПЕРЕГОВОРЫ В РЕПЕРТУАРЕ ОБРАЗОВАНИЯ)</b>  <i>Хасан Б.И., Новопашина Л.А.</i>  Человек.RU. 2017. № 12. С. 102-108.</p>
18	<p><b>ОРГАНИЗОВАННЫЙ КОНФЛИКТ КАК ДОСТАТОЧНОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И АТРИБУЦИИ ДОВЕРИЯ</b>  <i>Малютин А.А., Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Научное сообщество студентов. сборник материалов VIII Международной студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 101-103.</p>
19	<p><b>ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: НОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ, ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ</b>  материалы XXII научно-практической конференции / 2016.</p>
20	<p><b>ГОТОВЫ ЛИ МЫ К НОВЫМ ОТНОШЕНИЯМ?</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. материалы XXII научно-практической конференции. 2016. С. 5-6.</p>
21	<p><b>ПОДЛИННЫЕ И МНИМЫЕ ДОГОВОРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. материалы XXII научно-практической конференции. 2016. С. 7-21.</p>
22	<p><b>ОТЗЫВ ОФИЦИАЛЬНОГО ОППОНЕНТА НА ДИССЕРТАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЕВТИХОВА ОЛЕГА ВЛАДИМИРОВИЧА «ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ», ПРЕДСТАВЛЕННОЕ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 13.00.08 ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  Вестник Сибирского юридического института ФСКН России. 2016. № 1 (22). С. 165-168.</p>

23	<p><b>ОТНОШЕНИЕ К КОНФЛИКТУ И ПЕРЕГОВОРСПОСОБНОСТЬ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  Человек.RU. 2016. № 11. С. 46-55.</p>
24	<p><b>КОНФЛИКТ КАК ПРОБЛЕМА. ОЧЕРКИ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ</b>  <i>Абалян А.И., Абгаджавя Д.А., Абдуллаев Н.В., Алейников А.В., Андреева О.И., Артемов Г.П., Баранова Г.В., Блащенко М.П., Большаков А.Г., Газимагомедов Г.Г., Завершинский К.Ф., Иванова Е.Н., Иванова Н.Л., Исаев Б.А., Карпенко А.Д., Крюков Н.А., Крюкова Т.В., Куконков П.И., Мириманов Ж., Милецкий В.П. и др.</i>  коллективная монография / Санкт-Петербург, 2015.</p>
25	<p><b>КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ</b>  <i>Дементий Л.И., Корнев К.И., Шагарова И.В., Маленова А.Ю.</i>  Омск, 2015.</p>
26	<p><b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ И МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В РЕГИОНЕ</b>  <i>Воронцова И.П., Новопашина Л.А., Хасан Б.И.</i>  Сибирский Федеральный университет, Институт экономики, управления и природопользования. Красноярск, 2015.</p>
27	<p><b>ПЕРЕГОВОРЫ – ДВОЙНАЯ КОНФЛИКТНАЯ КОНСТРУКЦИЯ В ПРАКТИКАХ РАЗВИТИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения. материалы XXI научно-практической конференции. 2015. С. 126-134.</p>
28	<p><b>ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ: ИНДИДУАЛЬНЫЕ, КОРПОРАТИВНЫЕ, ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ СВОБОДЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ</b>  материалы XXI научно-практической конференции / 2015.</p>
29	<p><b>КОНСТРУИРОВАНИЕ КОНФЛИКТА В ПЕРЕГОВОРАХ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В книге: Конфликт как проблема. Очерки современной теоретической и прикладной конфликтологии. <i>Абалян А.И., Абгаджавя Д.А., Абдуллаев Н.В., Алейников А.В., Андреева О.И., Артемов Г.П., Баранова Г.В., Блащенко М.П., Большаков А.Г., Газимагомедов Г.Г., Завершинский К.Ф., Иванова Е.Н., Иванова Н.Л., Исаев Б.А., Карпенко А.Д., Крюков Н.А., Крюкова Т.В., Куконков П.И., Мириманов Ж., Милецкий В.П. и др.</i> коллективная монография. Санкт-Петербург, 2015. С. 400-403.</p>
30	<p><b>ГДЕ И КАК «ЖИВУТ» – ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ?</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения. материалы XXI научно-практической конференции. 2015. С. 5-7.</p>

31	<p><b>ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ «СВОБОДЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ В ПРАКТИКАХ РАЗВИТИЯ»</b>  <i>Болотов В.А., Бухарова Е.Б., Дробушевский М.В., Стойко Н.Г., Эльконин Б.Д., Хасан Б.И.</i>          В сборнике: Практики развития: индивидуальные, корпоративные, институциональные свободы и ограничения. материалы XXI научно-практической конференции. 2015. С. 8-38.</p>
32	<p><b>МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ РИСКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ НАРКОЗАВИСИМОСТИ)</b>  <i>Кухаренко И.А., Рычкова М.В., Хасан Б.И.</i>          Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 17.</p>
33	<p><b>ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ ПАРАМЕТРЫ СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СЕВЕРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ</b>  <i>Новопашина Л.А., Хасан Б.И.</i>          Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 8. № 5. С. 262-277.</p>
34	<p><b>AN EXPERIENCE OF APPLIED CONFLICTOLOGY</b>  <i>Khasan B.I.</i>          Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2015. Т. 8. № 11. С. 2789-2797.</p>
35	<p><b>СЛЕДЫ ШКОЛЫ</b>  <i>Новопашина Л.А., Фрумин И.Д., Хасан Б.И.</i>          В сборнике: Практики развития: современные вызовы. Материалы 20-й научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Хасан Б.И., Новопашина Л.А.. 2014. С. 58-61.</p>
36	<p><b>ПЕРЕГОВОРСПОСОБНОСТЬ И УСЛОВИЯ ЕЕ ВЫРАЩИВАНИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>          В сборнике: Практики развития: современные вызовы. Материалы 20-й научно-практической конференции. Редакционная коллегия: Хасан Б.И., Новопашина Л.А.. 2014. С. 66-74.</p>
37	<p><b>ПРОТИВОРЕЧИЯ ИНТЕРЕСОВ И ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВОК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ</b>  <i>Хасан Б.И., Ватащак И.С.</i>          Социология. 2014. № 4. С. 32-39.</p>
38	<p><b>NEGOTIATIONS AS DOUBLE CONFLICT UNIT IN DEVELOPMENT PRACTICES</b>  <i>Khasan B.I.</i>          Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2014. Т. 7. № 12. С. 2063-2069.</p>
39	<p><b>MODERN CONFLICTOLOGY: BETWEEN FEAR OF CONFLICT AND LOVE TO CONFLICT</b>  <i>Khasan B.I.</i>          Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2014. Т. 7. № 4. С. 562-565.</p>

40	<p><b>CONFLICT SITUATION AND ITS MANIFESTATION IN ASSESSMENT OF QUALITY OF LIFE</b>  <i>Novopashina L.A., Khasan B.I.</i>  Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2014. Т. 7. № 4. С. 597-608.</p>
41	<p><b>CONFLICTS, NEGOTIATIONS AND RISKS IN EDUCATIONAL RELATIONSHIPS</b>  <i>Khsan B.I., Fedorenko E.Iu.</i>  Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2014. Т. 7. № 4. С. 619-627.</p>
42	<p><b>ПЕРЕГОВОРЫ КАК ДВОЙНАЯ КОНФЛИКТНАЯ КОНСТРУКЦИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  Конфликтология. 2014. № 5. С. 324-325.</p>
43	<p><b>ПЕРЕГОВОРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗРЕШЕНИЯ СПОРОВ В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА</b>  <i>Красноусов С.Д., Терешкова В.В., Хасан Б.И., Хлонова Н.В.</i>  Красноярск, 2013.</p>
44	<p><b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- СТРУКТУРНЫЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ КРУПНОЙ АГЛОМЕРАЦИИ</b>  <i>Хасан Б.И., Новопашина Л.А.</i>  В сборнике: 20 лет модернизации российской статистики в региональном аспекте. Современные проблемы статистики, экономики, информатики и права. Сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию юбилею образования в России Центрального Статистического Комитета. Территориальный орган федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю. 2013. С. 184-190.</p>
45	<p><b>ХАРАКТЕРИСТИКА ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОР ШКОЛЫ В БИОГРАФИИ ВЫПУСКНИКОВ</b>  <i>Новопашина Л.А., Юстус Т.И., Григорьева Е.Г., Дорохова А.В., Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность. материалы XIX научно-практической конференции. Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Сибирский федеральный университет, Институт психологии практик развития. 2013. С. 47-57.</p>
46	<p><b>МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА ШКОЛЬНИКОВ В МЫШЛЕНИИ И ПОНИМАНИИ НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации. Сборник научно-методических материалов Образовательного форума «Education, forward!». под редакцией Е.И. Михайловой. 2013. С. 944-948.</p>

47	<p><b>СОЗДАНИЕ И АПРОБАЦИЯ НОВОЙ МЕТОДИКИ «ТЕМЫ-СИТУАЦИИ» ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ РАЗВИТИЯ В ЮНОСТИ</b>  <i>Горлова Н.В., Хасан Б.И.</i>  Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 3. С. 69-82.</p>
48	<p><b>ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОГРЕСС В ОБУЧЕНИИ: КОНФЛИКТНАЯ ПРИРОДА, ВОЗМОЖНОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ И ОЦЕНКИ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2012. С. 229-238.</p>
49	<p><b>CONFLICTS AND NEGOTIATIONS – EDUCATIONAL CONTENT AND CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT</b>  <i>Khasan B.I.</i>  Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2012. Т. 5. № 11. С. 1570-1582.</p>
50	<p><b>ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА</b>  <i>Ватацк И.С., Новопашина Л.А., Хасан Б.И.</i>  Сборник научных трудов SWorld. 2012. Т. 16. № 3. С. 12-25.</p>
51	<p><b>ГРАНИЦЫ КОМПЕТЕНЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РИСКИ В РАБОТЕ С КОНФЛИКТОМ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ЦЕНТРА МЕДИАЦИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА)</b>  <i>Хасан Б.И., Лопатин А.А.</i>  Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 60-64.</p>
52	<p><b>ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ПРИКЛАДНОМ БАКАЛАВРИАТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ</b>  <i>Смолянинова О.Г., Юдина Ю.Г., Малышонок А.Р., Хасан Б.И., Проводникова А.И., Ватацк И.С., Ермолович Е.В., Иманова О.А., Васильев В.Г.</i>  Коллективная монография / Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2011.</p>
53	<p><b>СЕВЕРНЫЙ КАВКАЗ: ЧЕМУ МОЖЕТ НАУЧИТЬ ШКОЛА?</b>  <i>Ленская Е.А., Хасан Б.И.</i>  В сборнике: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБРАЗОВАНИЕ В МНОГОКОНФЕССИОНАЛЬНОМ И ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ. материалы VII Международной научно-практической конференции. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. 2011. С. 199-214.</p>
54	<p><b>РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ</b>  <i>Хасан Б.И., Сергоманов П.А.</i>  Вопросы психологии. 2011. № 8. С. 43.</p>

55	<p><b>ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ПРОЦЕССЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ</b>  Щедрин Н.В., Никитина Н.А., Федоренко Е.Ю., Хасан Б.И., Черкашина Е.Ю., Барабаш А.С., Шевченко И.А., Лопатин А.А., Новопашина Л.А., Мицкевич Л.А., Чиганова С.Д.  Вопросы ювенальной юстиции. 2011. № 2. С. 8-12.</p>
56	<p><b>ПРИРОДА И МЕХАНИЗМЫ КОНФЛИКТОФОБИИ</b>  Хасан Б.И.  Конфликтология. 2011. С. 113.</p>
57	<p><b>ПСИХОТЕХНИКА КОНФЛИКТА И КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ</b>  Хасан Б.И.  Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 55.</p>
58	<p><b>ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>  Бреслав Г.М., Хасан Б.И.  Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 64.</p>
59	<p><b>ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ, ИХ ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА</b>  материалы 15-й научно-практической конференции / 2009.</p>
60	<p><b>МОНИТОРИНГ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОГРЕССА УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ</b>  Знаменская О.В., Островерх О.С., Рябинина Л.А., Хасан Б.И.  Вопросы образования. 2009. № 3. С. 53-76.</p>
61	<p><b>ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕХОДЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b>  материалы 14й научно-практической конференции / 2008.</p>
62	<p><b>КООПЕРИРУЮЩАЯ МОДЕЛЬ КОНКУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ КАК МЕХАНИЗМ ПРОДВИЖЕНИЯ РЕФОРМ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b>  Козырева Е.Ю., Хасан Б.И.  Вопросы образования. 2008. № 3. С. 155-170.</p>
63	<p><b>ОСОБЕННОСТИ ПРИСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ ДЕТЬМИ РАЗНОГО ПОЛА</b>  Хасан Б.И., Тюменева Ю.А.  Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 32.</p>
64	<p><b>ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ</b>  материалы конференции / 2006.</p>
65	<p><b>МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ РИСКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ НАРКОЗАВИСИМОСТИ)</b>  Кухаренко И.А., Рычкова М.В., Хасан Б.И.  Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 17.</p>

66	<p><b>МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО КУРСУ ОБЩЕСТВО И Я. 5-6 КЛАССЫ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  пособие для учителя: в 2 ч. / Б. И. Хасан, К. Н. Поливанова. Москва, 2004. Том Ч. 1 (2-е изд.)</p>
67	<p><b>ОБЩЕСТВО И Я</b>  <i>Поливанова К.Н., Хасан Б.И.</i>  учеб. пособие для 5-6 кл. / К. Н. Поливанова, Б. И. Хасан. Москва, 2004. Сер. Серия «Правовое образование в школе»</p>
68	<p><b>МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ПО КУРСУ ОБЩЕСТВО И Я. 5-6 КЛАССЫ</b>  <i>Хасан Б.И., Поливанова К.Н.</i>  пособие для учителя в 2 частях / Москва, 2004. Сер. Правовое образование в школе (2-е издание)</p>
69	<p><b>ГРАНИЦЫ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВМЕНЕНИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ПРИТЯЗАНИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  Журнал практического психолога. 2004. № 3.</p>
70	<p><b>КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕСВОБОДЫ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ</b>  <i>Хасан Б.И., Федоренко Е.Ю., Дюндик Н.Н.</i>  Журнал практического психолога. 2004. № 3. С. 80.</p>
71	<p><b>ЭФФЕКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ В КОНФЛИКТЕ</b>  <i>Хасан Б.И., Сергоманов П.А., Привалихина Т.И.</i>  Профильная школа. 2004. № 6. С. 46-47.</p>
72	<p><b>ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА И ПЕРЕГОВОРЫ</b>  <i>Хасан Б.И., Сергоманов П.А.</i>  учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. Москва, 2003. Сер. Высшее профессиональное образование. Психология</p>
73	<p><b>КОНСТРУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  Описание и анализ конфликта. Модели разрешения конфликта. Технологии переговорного процесса. Тренировка переговоров : учебное пособие по дисциплине «Педагогика» цикла «Общепрофессиональной дисциплины» для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям» / Москва ; Санкт-Петербург, 2003. Сер. Учебное пособие</p>
74	<p><b>ГРАНИЦЫ КОМПЕТЕНЦИЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВМЕНЕНИЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ПРИТЯЗАНИЯ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>  В сборнике: Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Материалы 9-й научно-практической конференции. 2003. С. 23-33.</p>

75	<p><b>ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОЗАВИСИМОСТИ И ДРУГИХ АДДИКЦИЙ</b>  <i>Хасан Б.И., Дюндик Н.Н., Федоренко Е.Ю., Кухаренко И.А., Привалихина Т.И.</i>          Организационно-методическое пособие / Красноярск, 2003.</p>
76	<p><b>ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>  <i>Базаревская А.Е., Проворов А.С., Проворова О.Г., Хасан Б.И.</i>          Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2003. № 1. С. 78.</p>
77	<p><b>ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>  <i>Базиревкая А.Е., Проворов А.С., Проворова А.Г., Хасан Б.И.</i>          Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2003. № 1. С. 78.</p>
78	<p><b>ПРАВОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ -ЗАЛОГ РАЗВИТИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО ГОСУДАРСТВА</b>  <i>Поливанова К.Н., Хасан Б.И.</i>          Сибирский учитель. 2003. № 2. С. 12.</p>
79	<p><b>КОНЦЕПЦИЯ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ</b>  <i>Поливанова К.Н., Спасская В.В., Хасан Б.И.</i>          Сибирский учитель. 2003. № 26. С. 17.</p>
80	<p><b>ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: ЗАМЫСЛЫ, ДОСТИЖЕНИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ</b>          Материалы 8-й научно-практической конференции / 2002.</p>
81	<p><b>УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК: ВОЗМОЖНОСТЬ ДИАЛОГА И ПОНИМАНИЯ</b>          Москва, 2002. Том 2</p>
82	<p><b>КОНЦЕПЦИЯ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ</b>  <i>Поливанова К.Н., Хасан Б.И., Спасская В.В.</i>          Основы государства и права. 2002. № 5. С. 24.</p>
83	<p><b>ПРИРОДА И МЕХАНИЗМЫ КОНФЛИКТОФОБИИ</b>  <i>Хасан Б.И.</i>          Конфликтология. 2002. С. 98.</p>
84	<p><b>РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ И ВЕДЕНИЕ ПЕРЕГОВОРОВ</b>  <i>Хасан Б.И., Сергоманов П.А.</i>          Красноярск – Москва, 2001.</p>
85	<p><b>ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>  <i>Бреслав Г.М., Хасан Б.И.</i>          Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 64.</p>



86	<b>СИТУАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ КОНФЛИКТ</b> <i>Хасан Б.И., Сергоманов П.А.</i> Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 79-86.
87	<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РИСКА ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ 6-8 ЛЕТ</b> <i>Хасан Б.И., Федоренко Е.Ю.</i> Прикладная психология. 2000. № 5. С. 73.
88	<b>ЛИЧНОСТЬ, ТВОРЧЕСТВО И СОВРЕМЕННОСТЬ</b> Сборник научных трудов / Сибирский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. Красноярск, 1999. Том Выпуск 2
89	<b>ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> <i>Бреслов Г., Хасан Б.</i> Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 25.
90	<b>РЕТРОСПЕКТИВЫ И ПРОЖЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В КРАСНОЯРСКОЙ ГРУППЕ КОНФЛИКТОЛОГОВ [ТЕКСТ]</b> <i>Хасан Б.И.</i> Журнал практического психолога. 1999. № 2. С. 3.
91	<b>УЧЕБНО-ПРЕДМЕТНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛОВОЗРАСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ВО ВТОРОМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ</b> <i>Хасан Б.И., Дорохов А.В.</i> Журнал практического психолога. 1999. № 4. С. 8.
92	<b>ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА ДЕТСТВА И ПРОБЛЕМА ТЕМПОВ ВОЗРАСТНОЙ ДИНАМИКИ.</b> <i>Хасан Б.И.</i> Журнал практического психолога. 1999. № 2. С. 94101.
93	<b>СТАНДАРТ ДЛЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА</b> <i>Проворов А., Проворова О., Фруммин И., Хасан Б.</i> Высшее образование в России. 1998. № 4. С. 42-43.
94	<b>ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА И СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Материалы 4-й научно-практической конференции / 1997. Том Часть 1 Доклады на пленарных заседаниях, секциях и круглых столах
95	<b>ОСОБЕННОСТИ ПРИСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ ДЕТЬМИ РАЗНОГО ПОЛА</b> <i>Хасан Б.И., Тюменева Ю.А.</i> Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 32-39.
96	<b>ПСИХОТЕХНИКА КОНФЛИКТА И КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ</b> <i>Хасан Б.И.</i> Красноярск, 1996.

97	<b>ПОЛ И ОБРАЗОВАНИЕ</b> <i>Хасан Б.И., Бреслав Г.И.</i> Анализ конфликтов половозрастной идентификации / Красноярск, 1996.
98	<b>ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> <i>Бреслав Г.И., Хасан Б.И.</i> Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 64.
99	<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОТЕКАНИЯ ПУБЕРТАТНОГО ПЕРИОДА У ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ./</b> <i>Бреслав Г.И., Хасан Б.И.</i> Журнал практического психолога. 1996. № 5. С. 10.
100	<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОТЕКАНИЯ ПУБЕРТАТНОГО ПЕРИОДА У ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ</b> <i>Бреслав Г.И., Хасан Б.И.</i> Журнал практического психолога. 1996. № 1. С. 25.
101	<b>МЕТОДИКА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОНФЛИКТНЫХ УСТАНОВОК ПОДРОСТКОВ</b> <i>Хасан Б.И.</i> Журнал практического психолога. 1996. № 2. С. 26.
102	<b>СИТУАЦИЯ УЧЕНИЯ-ОБУЧЕНИЯ КАК КОНФЛИКТ</b> <i>Сергеюманов П.А., Хасан Б.И.</i> Журнал практического психолога. 1992. № 2. С. 86.
103	<b>ПОЛОВОЕ РАЗЛИЧИЕ И СОВРЕМЕННО ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> <i>Бреслав Г.И., Хасан Б.И.</i> Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 28.
104	<b>ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b> <i>Бреслав Г.И., Хасан Б.И.</i> Педагогика. 1990. № 3. С. 27.
105	<b>ПАРАДОКСЫ КОНФЛИКТОФОБИИ</b> <i>Хасан Б.И.</i> Философская и социологическая мысль. 1990. № 6. С. 63.

С нашей точки зрения, среди научных интересов Б.И. Хасана в области психологии конфликта есть несколько тем, которые являются ключевыми в его деятельности: условия и механизмы конфликтов; конструирование конфликтов; деструктивные и продуктивные стратегии разрешения конфликтов; конфликты взросления и половой идентификации, гендерная проблематика в образовании и развитии личности; функции игры во взрослых возрастах и конфликтная компетентность, игровая компетентность; вопросы и практика медиации, конструирование содержательного конфликта, управление конфликтом.

Обращаясь к научному и практико-ориентированному потенциалу

конструктивной психологии конфликта, отметим, что Б.И. Хасан<sup>1</sup> обращал внимание на важность и сущность методологической составляющей в конструировании конфликта: «такого рода конструкция описывается в ряде методологических текстов как рефлексивная» [3, с. 47] и «воплощена в педагогических технологиях, ориентированных на развитие» [3, с. 48]. Важно, отмечает Б.И. Хасан, оформление успешных действий. «Если говорить о работе на человека перспективного, то нужно конструировать именно те механизмы, в которых он (человек) в данный момент не нуждается» [4]. И эта особенность конструктивной психологии конфликта противостоит традиционным психологическим ценностям.

Таким образом, в конструктивной психологии конфликта понятие конфликта существенно отличается от традиционных подходов и психологических школ. В практике конструирования конфликта конструктивная психология конфликта берет основания из культурно-исторической психологии и системно-мыследеятельностного подхода. Понимание конфликта и практика работы с ним носит конструирующий и созидательный характер. Неочевидность и сложность теоретических посылов и оснований, а также практики работы с конфликтом требуют от субъектов, которые намерены или собираются использовать этот подход в своей работе специальной подготовки и квалификации.

### Литература

1. Головаха, Е.И., Кроник, А.А. Принципы конструктивной психологии // Конструктивная психология – новое направление развития психологической науки и практики: Тезисы докладов и сообщений на 1-й научно-практической конференции 4-6 июня 1989 г. – Красноярск, 1989.

2. Смирнов, С.А. Проблема нормы в неклассической рациональности / С. А. Смирнов // Философия науки. – 2019. – № 1(80). – С. 19-57. – DOI 10.15372/PS20190102.

3. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Б.И. Хасан. – 2-е изд.стер. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 204 с.

Хасан, Б.И. Конструктивная психология. Антропотехника. Конфликт // Конструктивная психология – новое направление развития психологической науки и практики: Тезисы докладов и сообщений на 1-й научно-практической конференции 4-6 июня 1989 г. – Красноярск, 1989.

---

<sup>1</sup> Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Б.И. Хасан. – 2-е изд.стер. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – С. 47.

## РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*В.Г. Васильев, Е.В. Павленко, Д.А. Балабенко, М.В. Третьяк*

В статье поднимаются вопросы развития продуктивного воображения у детей дошкольного возраста, описываются практики формирования продуктивного воображения у детей старшего дошкольного возраста, как целенаправленного процесса в ведущей деятельности. По замыслу авторов, для формирования продуктивного воображения в детскую среду «помещается» культурная практика, реализованные на основании которой проекты и их содержание («Сказка», «Музыка», «Конструкция») также описаны в статье.

**Ключевые слова:** развивающее образование, воображение, продуктивное воображение, дошкольный возраст.

По Закону об образовании, «Образовательные программы дошкольного образования» направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижения детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования».

Актуальность данной деятельности определяется ФГОС ДОО и рассматривается как соответствие уровня развития ребенка требованиям учебной деятельности.

Программа развития муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Прогимназия № 131 с приоритетным осуществлением интеллектуального эстетического развития воспитанников и обучающихся» на 2020-2023 годы предусматривает переход на новый образовательный стандарт в дошкольном образовании и решение задач преемственности.

Согласно теоретическим исследованиям В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева «Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени», ключевым новообразованием предшкольного периода является развитое продуктивное воображение, достаточное для того, чтобы в дальнейшем перейти в теоретическое мышление, «постигать универсальные принципы развития вещей и событий, ...» [5].

Под продуктивным воображением, следуя авторам, мы понимаем совокупность нескольких психологических свойств и способностей

человека. Таких как внимание, память, произвольность, творчество, достаточный запас знаний о мире. Имея какие-либо представления об изучаемом предмете или его отдельных свойствах, ребенок достраивает возможный конечный результат (опираясь на представления о нем и предыдущий успешный опыт деятельности) и, ориентируясь на него, приступает к действию по достижению этого «образа результата». Этому же находится и подтверждение в книге В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения»: «формирование у ребенка образа действия и его самостоятельного выполнения начинается с того, что ребенок совместно со взрослым начинает действие, а заканчивает его уже сам. Ребенок прослеживает действие взрослого, опробует его, перенимает цели и смыслы, при необходимости обращается ко взрослому за помощью, поддержкой и оценкой. В результате ребенок самостоятельно осуществляет предметное действие, опираясь на собственный образ».

Э.В. Ильенков описывал это как «процесс акта познания, в котором воображение позволяет соотнести и связать абстракции с чувственным материалом. Воображение – это способность видеть целое раньше его частей. Основа символического замещения. Позволяющая человеку выделить, перенести и выполнить существенные функции одних процессов в каком-либо другом предмете или символе. Схватывание и удержание целого раньше его частей является существенной особенностью воображения».

Все вышеизложенное Ильенков обобщил в положение, затрагивающее проблему генетической связи воображения с человеческим восприятием предметов и процессов, которое обладает своей спецификой: «увидеть по-человечески предмет – значит уметь увидеть его «глазами другого человека» [В.В. Давыдов Теория РО]. Присвоить предыдущий опыт человечества и произвести интерпретацию собственного отношения к нему.

В данной статье описываются практики формирования продуктивного воображения у детей старшего дошкольного возраста, как целенаправленного процесса в ведущей деятельности. По нашему замыслу, для этого в детскую среду «помещается» культурная практика – культурный феномен, «вещь искусства» (по Л.С. Выготскому), то, к чему уже существует в истории и в культуре система человеческого отношения, это может быть сказка, музыка, скульптура, техническая конструкция, и с ней предлагается осуществить некоторую деятельность по ее восприятию и преобразованию. Восприятие – это построение, создание внутри себя отношения (точнее, системы отношений) к этой практике, к этой «вещи искусства». Преобразование начинается с обращения этим

отношением к другим, а заканчивается коллективным созданием новой практики, точнее, игровой модели культурной практики.

Реализация замысла осуществляется разработкой ряда проектов, их у нас уже шесть, такие как «Сказка», «Музыка», «Конструкция». Проекты имеют свою определенную структуру в этапах, которые идут в определенной последовательности. Аналогично этапности проектов был разработан и проведен новогодний утренник под названием «Новое прочтение сказки Гофмана «Щелкунчик».

В каждом проекте выделены этапы, в каждом из которых кратко описана организация деятельности детей и тот объем работы, который осуществляется на этом этапе. Этапы условно названы:

1. «Обращение»;
2. «Преобразование»;
3. «Опорная запись»;
4. «Индивидуальные действия»;
5. «Общая сборка»;
6. «Коллективное обсуждение».

1. **«Обращение».** Первый этап «Обращение» способствует возникновению, возобновлению интереса детей к произведению, как культурной практике человека. Организуется внимание, интерес детей, осуществляется прочтение, прослушивание произведения, рассматривание картинок, фильмов, продукта. Детям предлагается выразить отношение к событию в произведении, высказать, нарисовать, продемонстрировать какие чувства возникли, какое понимание появилось к услышанному, увиденному.

2. **«Преобразование».** Предлагается изменить продукт (сказку, музыку, конструкцию, скульптуру). При обсуждении поддерживаются все предложенные варианты детей, как изменить ход событий, как можно изобразить движение музыки в рисунке, чем можно дополнить конструкцию, что изменить в скульптуре. Предложения конкретизируются, обсуждаются и даже оцениваются с точки зрения социальной значимости для детей, общества, культуры. «Преобразование» – проект замысла.

Результатом такой деятельности является замысел нового продукта, основанный на рассуждениях и впечатлениях детей. Это может быть новый сценарий игры, идея создания новой машины и т.д. Известен сценарий игры «Волк и семеро козлят», где волк стал добрым и стал охранять дом и двор, где жили коза и козлята.

3. **«Опорная запись».** Этап позволяет педагогу изобразить все те высказывания, которые предложили дети, в схемы. Схема – система опорных знаков, где каждый знак – определенный текст, который ре-

бенок может озвучить (ключевые моменты сюжета в рисунке). За знаком есть система его отношения. Способ изображения предлагают сами дети. Это выдуманные здесь и сейчас знаки как способы осмысления, понятные детям, здесь также устанавливается последовательность действий. На этом этапе при общении с детьми очень хорошо видно, принимают они новые решения для себя или нет.

Уметь увидеть за знаком содержание – есть функция воображения, а способность выстроить в соответствии с ним свое поведение – способ формирования произвольности. «Самый малейший шаг в области культурного развития какой-либо функции уже предполагает развитие личности хотя бы в зачаточных формах. Сущность культурного развития заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им» [3].

Произвольность, вслед за Л.С. Выготским, понимается как способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения. Этапы развития произвольности должны определяться уровнем осознания своей деятельности и средствами ее организации. Побуждением к активному действию будет проявление воли, с ее силой и устойчивостью к желаниям и стремлениям. Развитие воли можно представить как формирование устойчивой мотивации, как становление собственных желаний и стремлений ребенка.

**4. Четвертый этап, условно названный нами «Индивидуальные действия»,** позволяет детям самостоятельно изготовить своего героя, продумать его ролевые действия (ребенок берет роль на себя или обыгрывает куклами), ролевую речь, изменить пространство группы. На этом этапе обсуждаются правила игры и взаимоотношений детей. Приветствуется работа парами, подгруппами. Педагог участвует только как помощник-консультант при обращении детей за помощью.

Далее осуществляется организация проведения «творческих мастерских». Основой «творческих мастерских» является создание условий для использования и применения знаний и умений детьми на практике, развитие творческих способностей и проявление себя как субъекта, т.к. у каждого свои мысли, своя деятельность, свои переживания. Согласно работе Божович, в этих моментах идет подготовка психики ребенка к дальнейшему обучению и развитию личности: «ребенку становится доступным основание себя не только как субъекта деятельности (как на предыдущем этапе развития личности), но и как субъекта в системе

человеческих отношениях» [из книги Давыдова Теория РО]. Деятельность в творческих мастерских направлена на выражение детьми своего видения некоторых вещей (образов, конструкций, явлений, ситуаций) и преобразование их во что-то другое, но тоже понятное и объясняемое детьми окружающим. Коммуникация является сквозной линией, как способ обсуждения результатов и предъявление себя. В нашей практике, помимо устного обсуждения, введена такая деятельность, как запись того, что детьми выделено, что считается значимым по их мнению.

**5.** Пятый этап «**Общая сборка**» в нашем понимании осуществляется в проведении сюжетно-ролевой игры. Место реализации представляемых образов и измененных отношений. Далее важно начать игру как в настоящем театре. Педагог может и должен взять на себя роль, использовать атрибуты, продумать речь героя. Его действия должны послужить началом сюжетно-ролевой игры. Важно, чтобы новый продукт был обыгран, зарисован, сделан. Роль взрослого важна также в подборе культурных практик, которые дети будут преобразовывать, средств для реализации игры и творческой деятельности, а также всевозможных средств реализации замыслов ребенка [7].

Л.С. Выготскому удалось доказать, что в игре не проявляется, а полагается воображение ребенка. Воображение ребенка питается тем, что он видит в действительности, тем, что его интересует и волнует. В своих представлениях он перерабатывает увиденное и услышанное и воспроизводит это в играх, сказках, рисунках [2].

Следующий шаг работы был направлен на разработку и реализацию проектов «Сказка», «Музыка», «Конструкция» с детьми экспериментальной группы. Немаловажной задачей их реализации является вопрос создания условий.

При обсуждении поддерживаются все предложения детей: как изменить ход событий, как можно изобразить движение музыки в рисунке, чем можно дополнить конструкцию, что изменить в скульптуре.

**6.** Шестой этап является местом, где происходит «коллективное обсуждение» деятельности, обращение к предыдущим этапам и обобщение детьми той культурной практики, что мы поместили между ними. Важно отметить с детьми, что получилось, что, по их мнению, было наиболее удачным, тем самым мы «простраиваем» желание на будущее сыграть снова, нарисовать, построить, создать.

В игре, сконструированной в рамках проекта, ключевое преобразование лежит в сюжете. Следуя от него, дети также начинают преобразовывать пространство, определять возможные формы воспроизведения. Расширяется спектр ролей, материала. А удержание рамки происходит



за счет совместно разработанного и записанного плана, который и определяет правила деятельности, а не за счет субъективных представлений каждого и заданной вне сюжетной линии.

Проведение проектов, по нашему мнению, способствует развитию у детей коллективного умения анализировать, планировать, рефлексировать, что в свою очередь способствует развитию нового уровня игры и в другой форме. Игры, где реальные предметы используются в качестве других, где игровые действия постепенно будут сокращаться и происходить во внутреннем, умственном плане. Дети начинают мыслить в образах и представлениях в «уме». Игра становится интрапсихической, что открывает путь новой ведущей деятельности. Все это может говорить о способности детей к продуктивному творческому воображению, где главным индикатором продуктивного воображения является интериоризация игры – умения играть «в уме» – исполнять две-три роли одновременно.

Для определения уровня сформированности игровых навыков, нами была проведена диагностика, разработанная Р.Р. Калининой, на основе параметров, определяющих развитие ролевой игры в соответствии с концепцией Д.Б. Эльконина.

Фиксировалось то, как дети брали на себя роль, как и за счет чего дети ее исполняли по данным семи критериям:

- Распределение ролей;
- Содержание игры;
- Ролевое поведение;
- Игровые действия;
- Использование атрибутики и предметов-заместителей;
- Использование ролевой речи;
- Выполнение правил.

Данные собраны со всей группы и представлены в обобщенном виде в процентном соотношении. Максимальные показатели достигнуты в умении распределять роли и использовать предметы-заместители. Основное время у детей уделялось оформлению игрового пространства. Минимальные показатели – относительно критерия определять правила. Заранее дети правила и ход игры никак не оговаривали, при возникновении конфликтных ситуаций останавливались в своей деятельности или обращались к взрослому. Единицы прибегали к выделению и оформлению правил что игры, что поведения в ней, а также не обсуждали используемые атрибуты, использовали лишь те, что были заданы сюжетом.

Эффективность методики развития продуктивного воображения определяется готовностью к учебной деятельности. А критерием готовности к смене ведущей деятельности является интериоризация игры –

умение ребенка играть «в уме», во внутреннем плане, т.е. способность ребенка в игровой деятельности выполнять разные роли одновременно, как бы играть самому с собой. Соответственно, нашей задачей была разработка диагностики, с помощью которой мы бы могли выявить у детей данную способность.

Данная диагностика выстроена в логике методики развития продуктивного воображения знакомой уже детям, но с той лишь разницей, что она проводится на группе из 3-х человек, поэтому детям необходимо будет исполнять не одну, а несколько ролей.

Анализ игровой деятельности осуществляется по тем же критериям, представленным в диагностической методике Р.Р. Калининой, но так как каждый ребенок исполняет 2 роли, то и оцениваться будет дважды по каждой роли. После результаты сравниваются, и делается вывод, смог ли каждый из детей удержать несколько ролей одновременно в одной игре.

#### **Методика проведения:**

1. Диагност в образе сказочного героя приходит в гости к группе детей из 3-х человек. Знакомится с ними и предлагает послушать интересную сказку. После между участниками строится обсуждение сюжета сказки;

2. Диагност предлагает детям проиграть данный сюжет сказки, но в этот момент оказывается, что по сюжету ролей в два раза больше, чем детей. И тогда диагност предлагает каждому ребенку проигрывать сразу по две роли;

3. Дальше дошкольники распределяют роли между собой и обустривают игровое пространство, при этом могут обращаться за помощью к воспитателю;

4. После подготовки, дети начинают проигрывать сюжет сказки. Диагност в этот момент проводит наблюдение по диагностической методике.

В результате проведения диагностики у каждого ребенка будут выявлены:

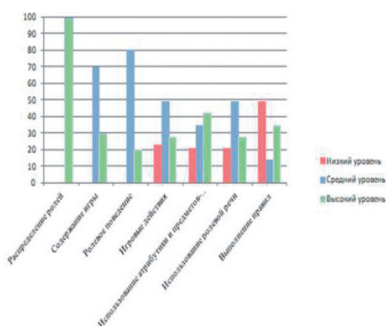
1. Способность играть «в уме»;
2. Уровень сформированности игровых навыков.

Данные показатели позволят сделать вывод об эффективности методики по развитию продуктивного воображения, а также о том, произошла ли интериоризация игры у каждого из детей.

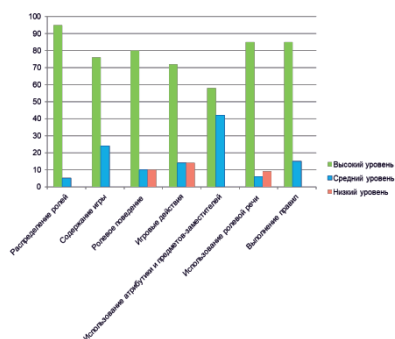
На данный момент диагностика была проведена в 9-ти группах, и в процессе ее реализации мы смогли наблюдать примеры, подтверждающие эффективность нашей методики.

В процессе реализации этапа «индивидуальные действия» дошкольник не смог определиться с игрушкой, с помощью которой бы проиграл свою роль, и тогда он решил нарисовать своего героя. Примечательно было то, что в рисунке он старался отразить характер героя. Поскольку герой сказки по сюжету был злой, ребенок нарисовал ему красные глаза и черную одежду. Также в этой группе в процессе проигрывания сюжета девочка смогла проиграть 3 роли в одной игре. Помимо своих двух, она удерживала и роль рассказчика, с чем успешно справилась. В данной группе подготовка дошкольников на этапе «индивидуальные действия» заключалась в том, что они решили перед проигрыванием сюжета сказки прорепетировать, как каждый из них будет исполнять по две роли. И тогда мальчик, которому было необходимо играть и за Айболита, и за его пациента – лошадь, решил, что если он стоит в одной стороне, то он будет доктором, имея при себе атрибут – медицинский халат, а если перейдет на противоположную сторону, тогда будет исполнять роль лошади, изобразив с помощью своих пальцев очки.

Первичная диагностика  
(Экспериментальная группа)



Вторичная диагностика  
(Экспериментальная группа)

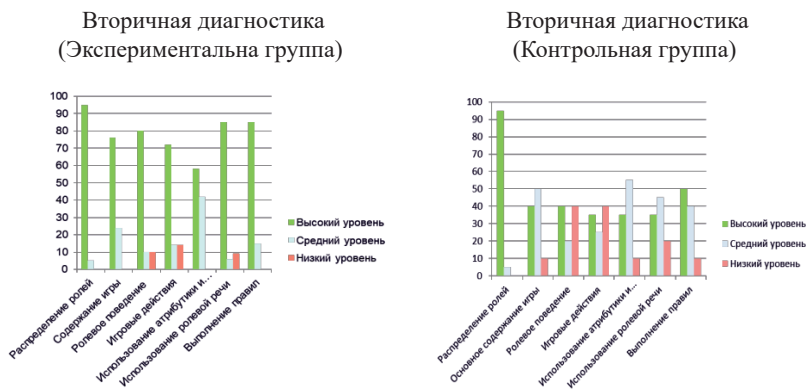


Таким образом, у 70% детей сформировалась способность удерживать несколько ролей в одной игре, соответственно, можно говорить о том, что игровая деятельность у них интериоризировалась.

В итоге, изменения относительно первичной диагностики произошли в преобладании высокого уровня по всем показателям. Выполнение правил было относительно сюжета и ролей (которых теперь у каждого ребенка было несколько) по тем же семи критериям, что и в первичной диагностике. Ключевое преобразование в игре, которая реализовывалась в проекте, лежит в изменении сюжета. Именно от него дети начинают отталкиваться и в обустройстве пространства, и в распределении ролей. Однако теперь спектр предлагаемых ролей стал шире. Дети обсуждают друг с другом, а

не со взрослым, свои действия и воспроизводят сюжет, тот, который возникает (на основе заданного) в их уме. Это игра на другом уровне. Происходит сокращение игровых действий и используемых реальных предметов, большая часть происходит во внутреннем плане, дети начинают больше мыслить образами и представлениями. Что является подтверждением нашей гипотезы о формировании продуктивного воображения.

Также для сравнительного анализа данная диагностика была проведена в контрольной группе дошкольников 6-7 лет. В результате было выявлено, что способность удерживать несколько ролей в одной игре сформирована у 45 % детей в данной группе, в то время, когда в экспериментальной группе эта способность сформирована у 70% дошкольников. Важно также отметить, что качество остальных показателей, определяющих уровень сформированности игровых навыков, значительно отличается в пользу экспериментальной группы.



По итогу можно сделать вывод, что реализация практик в рамках проекта «Развитие воображения в старшем дошкольном возрасте» действительно повышает уровень игровых навыков у дошкольников, а также формирует способность играть в уме, во внутреннем плане.

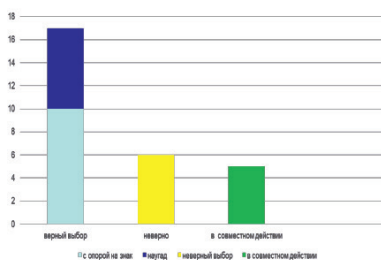
Согласно работам Э.В. Ильенкова, воображение позволяет связывать абстракции с чувственным материалом, обеспечивает как бы замыкание абстрактного знания на частный факт, из общего на единичное, что делает возможным решение той или иной задачи, недостижимой чисто абстрактно [6].

Для наблюдения и подтверждения данной особенности воображения нами была проведена диагностика на основе диагностики Л.С. Выготского с орешками с некоторыми преобразованиями. Цель данной диагностики: пронаблюдать и зафиксировать проявление продуктивного воображения через его функции.

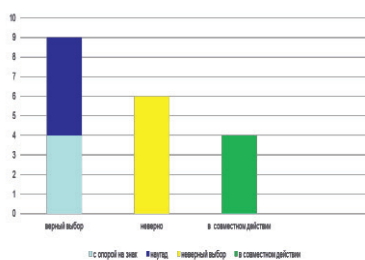
Процедура состояла в следующем: группе 3-5 детей в возрасте 6-7 лет предлагалась игра, суть которой – отгадать, под какой из четырех чашечек с различными пометками спрятан орешек. Пометки различались рисунком- колечко или кружком синего и желтых цветов. В течение всех испытаний орех прячется всякий раз под одной и той же чашечкой, но дети об этом не знают.

Сначала каждому ребенку дается возможность угадать, где находится орех. Каждый поочередно указывает пальцем на ту чашечку, под которой, как он думает, может быть спрятан орех. Выбор каждого ребенка записывается, а потом чашечки последовательно, молча и без каких-либо дополнительных указаний со стороны диагноста открываются. Затем дети коллективно ищут решение (на четвертой попытке) и испытывают его. Пятая попытка вновь выполняется каждым самостоятельно. Фактически речь идет о том, что в первых трех попытках дети должны заметить особенности ситуации, понять, что орешек находится каждый раз под одной и той же чашечкой с определенной пометкой. Далее детям дается время на обсуждение и выработку плана. Тем самым обратить признаки, которыми отмечена чашечка с орехом, в знак, и преобразовать его в индивидуальное действие на пятую попытку, связывая внутренний план действий (далее – ВПД) и знаковое замещение.

Экспериментальная группа



Контрольная группа



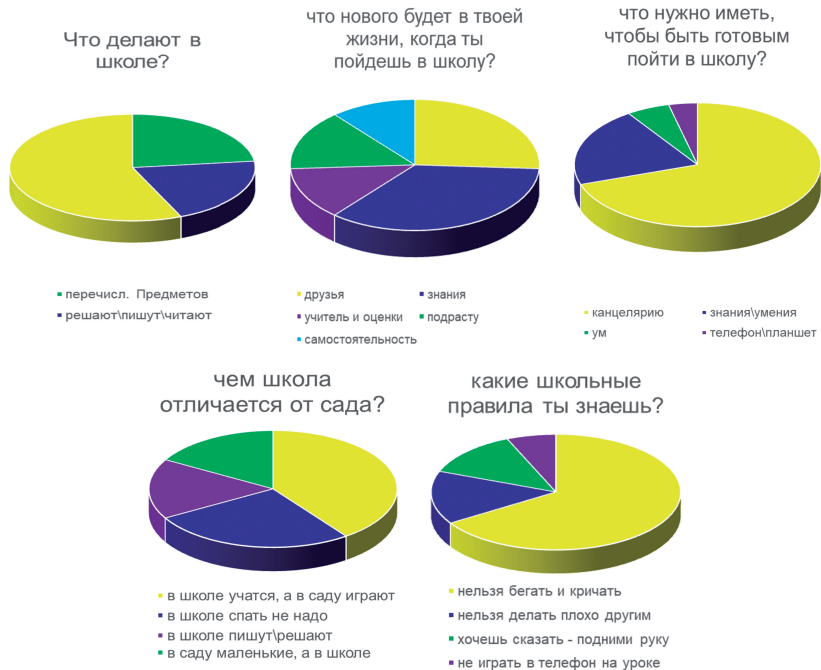
Обобщенные результаты по группам, следующие:

- экспериментальная группа, 28 человек:
- дети, сделавшие верный контрольный выбор – 17 (из них наугад 6) – 60,7%;
- дети, не сумевшие сделать правильный выбор – 6 – 21,5%;
- дети, сделавшие верный выбор лишь в совместном действии – 5 – 17,8%.
- контрольная группа, 19 человек:
- дети, сделавшие верный контрольный выбор – 9 (из них наугад 5) – 47,3%;

- дети, сделавшие неправильный выбор – 6 – 31,7%;
- дети, сделавшие верный выбор лишь в совместном действии – 4 – 21%.

Таким образом, для большинства детей становится доступным преодоление тупика в игре за счет того, что они смогли выявить закономерность (орешек – чашечка с определенным рисунком), связав частный факт с образом результата, что также подтверждает, что воображение тесно связано с функциями мышления детей – овладение знаковыми формами – и побуждает к поисковой активности, что является основой, на которой и будет строиться дальнейшая ведущая деятельность детей, в частности как основы строить образ взрослости.

Для определения представлений об образе школьника и школы на данный момент был проведен опрос, за основу которого были взяты вопросы Нежной Т.А. из методики «Беседа про школу» и добавлены некоторые наши вопросы. Как мы видим, по результатам опроса образ школьника, по большей части, сконструирован из представлений, что школа – место обучения, преимущественно по правилам – запреты на бег и крик. У отдельных детей были ответы, связанные с учителем, как кем-то значимым и кого нужно слушать. И лишь единицы стремятся получить самостоятельность некоторых действий, а также стать обладате-



лями гаджетов, без чего современных школьников почти что не бывает и образ нынешней школы не является полноценным.

Обобщить предположения нашей деятельности хотелось бы словами философа и логика о генетической связи воображения с человеческим восприятием предметов: «Уметь видеть предмет по-человечески, – писал Э.В. Ильенков, – значит уметь увидеть его «глазами другого человека, глазами всех других людей, значит, в самом акте непосредственного созерцания выступать в качестве полномочного представителя «человеческого рода»... Вместе с тем «уметь смотреть на мир глазами другого человека – значит, в частности, уметь «принимать близко к сердцу» интерес другого человека, его запросы к действительности, его потребность. Это значит – уметь сделать общий «интерес» своим личным и личностным интересом, потребностью своей индивидуальности, ее пафосом» [4].

### Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991г. – 480 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., «Педагогика», 1986. – 240 с.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. 1997. № 1. С.3 – 18.
6. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М., 1996. – 197 с.
7. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольника / О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. – М.: Педагогика, 2004. – 128 с.
8. Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал: Избранные статьи по философии и эстетике. М.: Искусство, 1984. – 352 с.
9. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981 – 238 с.
10. Петровский А.В. Общая психология. Изд.: Просвещение. Учебник для студентов пед. ин-тов / Под. ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп и перераб. – М., 1976. – 479 с.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01. 03.2020) «Об образовании в Российской Федерации».
12. ФГОС ДОО.
13. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традициях культурно – исторической теории Л. С. Выготского). – М. Тривола, 1994. – 168 с.

# САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: СИТУАЦИЯ ПАНДЕМИИ КАК ВЫЗОВ

*А.А. Дьячук, Ю.Ю. Бочарова*

Студенты-будущие педагоги относятся к категории молодежи, к которой у общества имеются повышенные ожидания в плане их способности реагировать на ситуации стресса проактивно, организовывать себя и свою деятельность в сложных ситуациях, осуществлять помощь другим. Исследование посвящено изучению восприятия себя в ситуации обучения, связи самооффективности студентов и оценки ситуации как профессионального вызова. Изучение самочувствия, переживания ситуации студентами и самооффективности в условиях различных противоэпидемиологических мероприятий на примере городов Красноярска и Гродно было осуществлено с помощью онлайн-опроса студентов. Результаты показали, что особенности обучения в разных условиях жизнедеятельности влияют на самочувствие, ситуативную тревожность, когнитивную оценку ситуации, вид ориентации в трудной ситуации. Если дистанционное обучение воспринимается как вызов, это оказывает влияние на поиск возможностей в ситуации, стремление обучаться чему-то новому, соотносится с преобладанием более позитивного настроения. В результате исследования выделены возможные направления институциональных изменений для поддержки субъектности.

**Ключевые слова:** самооффективность, субъектность, студенты-будущие педагоги, профессиональное развитие.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, Правительства Красноярского края и Красноярского краевого фонда науки в рамках научного проекта №20-413-242905.

## Введение

В процессе изучения копинг-стратегий студентов различных профилей в 2020-2021 гг. мы выделили, что обучающиеся на программах педагогической направленности значимо чаще по сравнению с другими направлениями для совладания с трудной ситуацией использовали «успокоительные» (лекарства, алкоголь и пр.) и в целом продемонстрировали поведенческий уход от проблемы, что вызвало исследовательский вопрос о феномене профессионально обусловленных особенностей совладания с трудными ситуациями, присущих группе студентов педагогических специальностей.



При этом существуют социальные ожидания общественности и установки государства в отношении преподавательской профессиональной группы как авангардной группы, демонстрирующей не только самоорганизацию, самоэффективность и продуктивное совладание со стрессом, но и готовность оказывать помощь, методическую, цифровую, психологическую и иную поддержку другим участникам образовательного процесса (проекты «Волонтеры просвещения», «Учитель на замену», «Цифровые волонтеры», «Скайп доверия» и пр.). В немногочисленных исследованиях особенностей студентов, включившихся в добровольческую деятельность, рассматриваются ценностно-мотивационная сфера, сострадание, самостоятельность, настойчивость и др. [8]. Однако выделение данных качеств позволяет описать отличительные характеристики данной группы студентов, но не дает ответа на вопрос о причинах, которые определяют включенность в волонтерскую работу, изменение позиции с обучающегося на специалиста, особенно в ситуации пандемии, связанной с неопределенностью, усилением тревоги, высокой психологической нагрузкой [12], [17].

Преодоление трудной ситуации связывают с репертуаром копинг-стратегий, определяемых оценкой данной ситуации и имеющихся ресурсов [21]. При этом оценка ситуации сводится только к когнитивной оценке, не учитывая переживаний самой ситуации и себя в этой ситуации, которые могут быть описаны и как феномены эмоциональной сферы, как интегративные образования сознания [7], так и как деятельность, направленная на преодоление *«разрыва» жизни, «обретение смыслового соответствия сознания и бытия»* [3]. Рассматривать необходимо не отдельно ситуацию и человека, а человека в ситуации.

Одним из переживаний является самоэффективность как вера в способность организовать свои действия для достижения цели, выполнять действия не только в типичных, но и сложных обстоятельствах [1], [16]. Самоэффективность может определять степень усилий, принимаемых человеком для решения проблем, настойчивость, выбор стратегий совладания, эмоциональные состояния в ситуации трудностей, сложность задач, которые ставят перед собой [15], [11], а также связана с психологическим благополучием [19], психическим здоровьем [23].

В условиях дистанционного обучения студенты становятся более самостоятельными в постановке целей, организации активности в процессе обучения, ответственности в учебной деятельности. Самоэффективность может выступать условием включения в онлайн-обучение, академической успеваемости. Изучение особенностей адаптации к онлайн-обучению молодых учителей Германии показало, что самоэффек-

тивность играет ключевую роль в дифференцированной постановке задач учащимся и обеспечении обратной связи [20]. В обучении студентов в условиях самоизоляции самоэффективность и мотивация положительно связана с участием в онлайн-обучении [24], рассматривается как то, что позволяет быстрее перейти на дистанционное обучение [18]. Самоэффективность связана с убеждением человека, которые могут не соответствовать фактическим возможностям, поэтому ее изучение недостаточно для понимания стратегий совладания в ситуации смешанного обучения, необходимо выделить то, как воспринимается ситуация, как она схватывается человеком, соотнести с реализуемой активностью и ее результативностью.

### **Постановка проблемы**

Большинство исследований сосредоточены на оценке дистанционного обучения, как оно воспринимается участниками образовательного процесса, с какими трудностями они сталкиваются, какое преимущество и ограничения имеет дистанционный формат обучения, каким образом выделенные трудности приводят к различным состояниям, коммуникативным процессам и т.п. Изучение позитивного опыта онлайн-обучения приводит к выделению факторов, которые позволяют быть эффективным в процессе обучения – организационные, информационно-коммуникационные, личностные и пр. Анализ профессионально-трудных ситуаций Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой позволил выделить ситуации профессионального вызова, в которых ««компенсация» меньше, чем личный вклад по эмоциональным, интеллектуальным, физическим и другим затратам, и требуются когнитивно-сложные копинг-усилия для преодоления данных стрессовых ситуаций» [18]. Изучение этими учеными представителей социномических профессий показало, что проактивный копинг, контроль над ситуацией, вовлеченность в значимую деятельность, установка на профессию способствует уменьшению выраженности различных негативных состояний, опосредуют самоорганизацию и могут рассматриваться как личностные ресурсы совладания [18], [5] позволяет нам предположить, что резкое увеличение объема учебной работы явилось для студентов стрессовым фактором, в котором только активное творческое отношение к ситуации позволило отдельным студентам справиться с эмоциональными последствиями стресса. Обсуждение этих факторов необходимо соотносить с особенностями восприятия обучающимся ситуации в целом, переживание студентом своей активности и возможностей для решения различных задач, которые оказывают влияние на оценку дистанционного образования, сосредоточенность

либо на недостатках или на возможностях данного формата обучения, академическую успеваемость. Их переживания собственной эффективности в учебной деятельности – предмет нашего исследования.

В связи с этим наше исследование было направлено на описание особенностей восприятия ситуации обучения во время пандемии студентами педагогических специальностей Красноярска и Гродно, соотнесения переживания ситуации с самооффективностью и характеристиками учебной деятельности как проявлением субъектности, рассмотрение ее как пространства профессионального развития.

В качестве исследовательской задачи выступило определение самооффективности как фактора, определяющего восприятие трудной ситуации как источник позитивной активности, выявление статистически значимых связей между уровнем самооффективности и отдельными аспектами восприятия студентами ситуации обучения во время пандемии.

Мы намерены обнаружить особенности восприятия ситуации студентами в условиях различных противоэпидемиологических мер в зависимости от переживания самооффективности студентами, предложить направления институциональных изменений для развития и поддержки субъектности.

### **Методология**

В исследовании приняли участие студенты педагогических вузов ( $n=1037$ ) двух городов – Гродно ( $n_1=625$ ) и Красноярска ( $n_2=412$ ). Обучение в двух городах осуществлялось в различных условиях: в Красноярске обучение в первые 2,5 месяца пандемии находилось в условиях вынужденной изоляции с экстренным переходом на дистанционное обучение, а с октября по декабрь 2020 г. обучение проходило преимущественно в дистанционном формате. В Гродно обучение проводилось в традиционном режиме с использованием по мере необходимости информационно-коммуникационных технологий. Опрос проводился с 20 января по 27 февраля 2021 г. с помощью электронной формы Google.

Выборка включала студентов 1-4 курсов в возрасте от 17 до 26 лет ( $SD=21,7$ ), большая часть выборки составляли девушки (89,3%). 24,5% участников исследования отметили, что переболели COVID-19, у 37,7% близкие родственники переболели новой коронавирусной инфекцией.

Описание восприятия и переживания ситуации обучения в новых формах реализации как ситуации профессионального вызова осуществлялось через несколько параметров: самооффективность, восприятие ситуации обучения во время пандемии студентами, значимость и результативность учебной деятельности, самочувствие студентов.

Рассмотрим более подробно выделенные параметры и инструменты, которые были использованы для их измерения.

Самоэффективность мы рассматриваем как переживание (веру) человека в то, что он способен обеспечить результат собственными усилиями через оценку своих способностей выполнить намеченное [16]. Ее измерение проводилось с помощью «Опросника общей самооффективности» [14].

Восприятие ситуации рассматривалась через переживание времени и ориентации в трудных ситуациях. Оценка с помощью «Шкал переживания времени» позволяет выявить, связывает ли человек события прошлого, настоящего и будущего в единое пространство своего существования (континуальность-дискретность), насколько эмоционально привлекательны для него определенные временные модальности, переживание напряженности, насыщенности, организованности времени. Типы ориентации в трудной ситуации определялись на основе модели Е.В. Битюцкой, выделившей два типа направленности на трудности (на сближение с трудностями и уход от них), которым соответствуют 8 видов ориентации [2]. С целью уточнения изменений был задан вопрос о том, что нового произошло со студентами в ситуации пандемии.

Значение и результаты учебной деятельности описывались с помощью методики диагностики переживаний в деятельности, основанной на модели оптимального переживания М. Чиксентмихайи, и позволяют выделить соответствие деятельности определенным критериям: результативности (переживание усилия), приятности (удовольствия), включения в более широкие контексты (смысла). Отсутствие этих трех компонентов проявляется в переживании пустоты [7]. Для оценки результативности учебной деятельности также мы просили ответить, какие академические отметки за последние две сессии, которые пришлось на период пандемии, получили студенты, а также оценку своей успешности в учебной деятельности (хуже или лучше стал учиться).

Изучение самочувствия проходило с помощью методики «Шкала состояний» (адаптация А.Б. Леоновой) и шкалы ситуативной тревожности Ч. Спилбергера, Л. Ханина.

Результаты по данным методикам были сопоставлены для студентов разных городов с помощью непараметрических методов сравнения Манна-Уитни и  $\chi^2$  Пирсона. Для выявления связи показателей был применен корреляционный и множественный регрессионный анализ.

Примерно около 4% обучающихся двух городов включились в волонтерское движение, треть освоили новые умения, чуть больше половины отметили, что изменили отношение к своему здоровью и около

40% начали планировать дела. Как было выявлено, переживание ситуации красноярскими студентами связано с повышением ситуативной тревожности, снижением ощущения безопасности, преобладанием плохого и пониженного самочувствия, преобладанием типов ориентаций в трудной ситуации на уход от трудностей путем сохранения ресурсов (бездействие) или игнорирование трудности (беспечность). Восприятие ситуации студентами Гродно соотносится с преобладанием плохого и пониженного самочувствия, тенденцией к среднему уровню ситуативной тревожности, более выраженным переживанием удовольствия и смысла в учебной деятельности, преобладанием направленности ориентации в трудной ситуации на сближение с трудностями через поиск возможностей либо преодоление помех и препятствий.

Полученные различия позволяют выделить, что ситуация дистанционного обучения во время пандемии в условиях вынужденной самоизоляции и ограничений обусловила повышение тревожности, сосредоточенности на обучении, ориентации на уход от трудностей, повлияла на самочувствие, настроение, когнитивную оценку ситуации, привела к пересмотру отношения к своему здоровью, определила необходимость развития умений самоорганизации, планирования. Однако различий в самооффективности, которая может выступать отправным показателем для изучения субъектности обучающихся, не выявлено. Распределение студентов с разными уровнями самооффективности по двум выборкам не отличается ( $\chi^2=0,65$ ,  $p=0,72$ ).

Переживание своей эффективности, вера в то, что собственные действия, имеющиеся ресурсы приведут к достижению желаемых результатов, не связано с внешними условиями, гендером, возрастом, преодолением коронавирусной инфекции самим обучающимся или его близким окружением.

В связи с этим дальнейший анализ самооффективности мы будем рассматривать на выборке студентов педагогической направленности без разделения по городам, как единую группу.

Для выявления факторов, связанных с самооффективностью, был проведен корреляционный анализ с помощью метода Спирмена. В результате были получены положительные связи самооффективности и уровня самочувствия ( $r=0.23$ ,  $p<0.001$ ), напряженность времени ( $r=0.24$ ,  $p<0.001$ ), положительное отношение ко времени ( $r=0.16$ ,  $p<0.001$ ), ориентация на возможности в трудной ситуации ( $r=0.18$ ,  $p<0.001$ ), ориентация на высокую трудоемкость, тщательность проработки ( $r=0,10$ ,  $p<0,01$ ), стремление к трудностям ( $r=0.21$ ,  $p<0.001$ ), переживание удовольствия в учебной деятельности ( $r=0.37$ ,  $p<0.001$ ) и смысла ( $r=0.41$ ,

$p < 0.001$ ), а также усилия ( $r = 0.20$ ,  $p < 0.001$ ) и оценкой успешности (обучение на 4 и 5, улучшение академической успеваемости) учебной деятельности ( $r = 0.11$ ,  $p < 0.01$ ).

Более высокий уровень самоэффективности соотносится с более низкой ситуативной тревожностью ( $r = -0.38$ ,  $p < 0.001$ ), меньшей представленностью ориентации на сохранение ресурсов, бездействия ( $r = -0.10$ ,  $p < 0.01$ ) и реагирования на сигналы, предвещающие трудности ( $r = -0.12$ ,  $p < 0.001$ ), отсутствием ориентации на избегание трудностей ( $r = -0.26$ ,  $p < 0.001$ ) и переживанием пустоты ( $r = -0.15$ ,  $p < 0.001$ ).

Сопоставление уровня самоэффективности и ответов на вопрос о том, что нового «произошло» с ними во время пандемии, показало, что практически половина (48,75%) студентов с высоким уровнем самоэффективности использовали данную ситуацию как возможность обучения новому, освоения новых действий, умений.

Обобщение результатов корреляционного анализа позволяют выделить, что самоэффективность соотносится с настроением, самочувствием студентов, переживанием насыщенности времени и положительного отношения ко времени, которое может характеризовать расширение временных горизонтов для осуществления стремлений, что согласуется с ориентацией на сближение с трудной ситуацией и поиск в ней возможностей и предвосхищения успеха при решении трудных задач. При этом в трудной ситуации направленность связана с выделением того, что необходимо и возможно сделать, а не с учетом препятствий, предвосхищением возможных трудностей на основе анализа ситуации, т.е. проявлением активности для реализации замыслов, а не преодоления затруднений и избавления от препятствий. Относительно учебной деятельности самоэффективность соотносится с переживанием ее осмысленности и удовольствия, соотношении которых образует комплексное переживание радости, что может находить и отражение в повышении успешности, более высокой академической успеваемости, а также стремлении обучаться чему-то новому, приобретать новые умения.

Определение доли студентов с высоким уровнем самоэффективности показало 11,8% в Гродно, 10,7% в Красноярске, в среднем по всем студентам доля составляет 11,3%. С помощью критерия Краскала-Уоллиса был проведен сравнительный анализ показателей школы состояний, самочувствия, а также успеваемости в учебной деятельности. В результате были выделены значимые различия по шкале самочувствия ( $H = 39.15$ ,  $p < 0,001$ ), отметкам за последние две сессии ( $H = 8,83$ ,  $p < 0,01$ ), оценке своей успешности в учебе за последнее время ( $H = 12.03$ ,  $p < 0,01$ ). Студенты с высоким уровнем самоэффективности характеризуются и

более высокими показателями субъективного комфорта, более высокими академическими отметками, а также оценивают, что им удалось сохранить прежний уровень результативности в учебной деятельности и улучшить отметки. Тем самым, можно рассматривать данные переменные как связанные с самооффективностью.

Выделенные показатели – самооффективность, самочувствие, результативность, успешность в учебной деятельности – можно рассматривать как характеристики готовности обучающегося в трудной ситуации выделить перспективы, возможности для развития. Самоопределение в новой ситуации, восприятие ее как возможности для освоения новых компетенций, убеждение в собственной эффективности, активное преобразование себя и окружающего мира может быть соотнесены с субъектностью [6].

### Результаты

Ситуация пандемии оказали влияние на самочувствии студентов: у большинства студентов преобладает плохое и пониженное самочувствие. Особенности принятых противоэпидемиологических мер оказали влияние на ситуативную тревожность, ощущение безопасности, когнитивную оценку ситуации, переживания в учебной деятельности. Опыт самоизоляции и большее количество ограничений связано с более высокой ситуативной тревожностью, преобладанием типов ориентаций в трудной ситуации на уход от трудностей, пересмотру отношения к своему здоровью, определила необходимость развития умений самоорганизации, планирования, снижением переживания вовлеченности в образовательный процесс. Данные особенности восприятия ситуации обучения могут впоследствии привести к потере знаний, снижению мотивации обучения, а в долгосрочной перспективе – к сокращению человеческого капитала.

Самооффективность рассматривается нами как важный показатель, позволяющий адаптироваться к новым условиям, преодолеть стрессовую ситуацию, использовать собственные ресурсы, чтобы совладать с ситуацией. Независимо от особенностей обучения в условиях пандемии доля студентов с высокой самооффективностью одинакова.

В результате проведенного анализа было выявлено, что самооффективность связана с восприятием ситуации как насыщенной, организованной, быстрой изменяющейся, имеющей разные возможности, некоторый вызов. В учебной деятельности студенты с высокой самооффективностью отмечают переживания смысла и удовольствия, соотношение которых образует комплексное переживание радости, что со-

относится с более высокой академической успеваемостью, стремлении обучаться чему-то новому, приобретать новые умения, ориентацией на высокую трудоемкость для достижения целей. Переживание собственной эффективности, возможности достичь целей, справиться с ситуацией соотносится с более низким уровнем ситуативной тревожности, более высокими показателями субъективного комфорта.

Таким образом, в соответствии с выделенными особенностями переживания ситуации обучения в условиях пандемии можно выделить, что восприятие ситуации как пространство развития связано с самоэффективностью, проявлением субъектности. Вера в то, что собственные усилия приведут к желаемому результату, оказывает влияние и на самочувствие, преобладание более позитивного настроения.

### **Заключение**

Полученные результаты ставят под сомнение сопоставимость завышенных ожиданий от всех будущих педагогов как учебно-профессиональной социальной группы выступать авангардом поддержки в кризисных ситуациях без внедрения специальных организационно-педагогических условий и механизмов стимулирования развития их субъектности. Только каждый девятый студент педагогического направления подготовки по своим индивидуально-типологическим и личностным характеристикам способен самостоятельно и продуктивно справляться с трудными ситуациями, использовать их как ресурс приобретения нового опыта и развития навыков.

Эта немногочисленная когорта отмечается более высокими показателями субъективного комфорта, более высокими академическими отметками, а также оценивают, что им удалось сохранить прежний уровень результативности в учебной деятельности и улучшить отметки.

Мы выяснили, что доля студентов с высокой самоэффективностью не превышает 11% в странах с разными противоэпидемиологическими условиями и организацией обучения в период пандемии. Однако именно они представляют собой авангардную группу будущих педагогов с проявленной субъектностью: они осмысленно и с большим удовольствием учатся, стремятся испытать себя в трудных ситуациях, не боятся и даже используют их для достижения целей, время вынужденного дистанта и самоизоляции используют для обучения чему-то новому.

Как показывают исследования субъектности в высшем образовании [9], [22], возможности для расширения этой авангардной группы связаны с персонификацией обучения и овладением смыслами педагогической профессии, в данном случае – с восприятием трудной ситуации как



профессионального вызова, управления собственным обучением и на основе этого опыта – помощи и поддержки других.

Необходимые условия институциональной поддержки субъектности студентов в ситуациях, требующих совладания со стрессом, будут рассмотрены в следующих статьях.

### Литература

1. Берман Н.Д. Влияние самооффективности на обучение студентов // Мир науки. Педагогика и психология, 2020, №2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN220.pdf>.
2. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 1. С. 97–111. DOI: 10.31857/S020595920007902-8.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживаний. М.: МГУ, 1984.
4. Водопьянова Н.Е. Стресс-менеджмент. М.: Юрайт, 2018. 283 с.
5. Водопьянова Н.Е., Гофман О.О., Густелева А.Н., Сережин Д.В. Анализ трудностей дистанционного обучения студентов и поиск путей совладания с ними // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации. Материалы международной научно-практической онлайн-конференции. Москва, 22-23 октября 2020 года. М.: Знание-М, 2020. С.419-434.
6. Захарова У.С., Вилкова К.А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 87-96. doi:10.17759/jmfp.2020090308.
7. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 55-66. DOI:10.17759/pse.2018230605.
8. Марьин М.И., Никифорова Е.А. Трансформация мотивов и ценностей студентов высших образовательных организаций в условиях пандемии (по материалам зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 92-101. DOI:10.17759/jmfp.2021100109.
9. Носко И.В. Формирование субъектных компетенций студентов – бакалавров педагогики // Вектор науки ТГУ. Серия Педагогика и психология. 2011. №2(5). С. 149-152.
10. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики [Электронный ресурс]

// Организационная психология, 2017. Т. 7. № 2. С. 30-51. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru>.

11. Погорелов А.А. Самоэффективность как предиктор эффективно и безопасного поведения // Известия Южного федерального университета. 2012. №4 (129). С. 140-145.

12. Протько Н.Н., Патеюк И.В. Психическое здоровье в условиях вспышки COVID-19 // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2020. Т.11. №3. С. 556-559. DOI: 10.34883/PI.2020.11.3.012.

13. Стерченкова Е.С., Водьянова Н.Е., Столярчук Е.А. Проактивное совладающее поведение как фактор профессионального здоровья специалистов социономических профессий // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление: Материалы Международной материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского. Омск: ОГУ им.Ф.М.Достоевского. 2018. С. 300-303.

14. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71-76.

15. Alhadabi, A. & Karpinski, A.C. (2020) Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. DOI: 10.1080/02673843.2019.1679202.

16. Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. N.Y.: W.H. Freeman & Co. 604 p.

17. Brooks, S.K., Webster. R.K., Smith, L.E., et al. (2020) The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8.

18. Cicha, K., Rizun, M., Rutecka, P., & Strzelecki, A. (2021) COVID-19 and higher education: first-year students' expectations toward distance learning. *Sustainability*, 13(4), 1889. DOI:10.3390/su13041889.

19. Fu, F., Liang, Y., An, Y., & Zhao, F. (2018). Self-efficacy and psychological well-being of nursing home residents in China: The mediating role of social engagement. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 28(2), 128–140. DOI:10.1080/02185385.2018.1464942.

20. König, J., Jäger-Biela, D.J. & Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. DOI:10.1080/02619768.2020.1809650.

21. Lazarus, R. & Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
22. Wulf, C. (2019). «From Teaching to Learning»: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In H.A. Mieg (Ed.), *Inquiry-Based Learning–Undergraduate Research* (pp. 47-55). Springer, Cham.
23. Yıldırım, M. & Güler, A. (2020) COVID-19 severity, self-efficacy, knowledge, preventive behaviors, and mental health in Turkey. *Death Studies*. DOI: 10.1080/07481187.2020.1793434.
24. Zapata-Cuervo, N., Montes-Guerra, M. I., Hailey Shin, H., Jeong, M. & Cho, M.-H. (2021) Students' Psychological Perceptions Toward Online Learning Engagement and Outcomes during the COVID-19 Pandemic: A Comparative Analysis of Students in Three Different Countries. *Journal of Hospitality & Tourism Education*. DOI: 10.1080/10963758.2021.1907195.

## **ППФ КАК ПРОТОТИП НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ – УНИВЕРСИТЕТА 4.0**

*В.С. Ефимов, А.В. Лантеева*

В статье представлен концепт «поколений университета». Психолого-педагогический факультет КГУ (1997–2006 гг.) рассматривается как прототип университета четвертого поколения – «сообщество мыслящих», создатель новых практик, площадка методологической работы (работы с границами мышления и деятельности).

**Ключевые слова:** психолого-педагогический факультет КГУ, поколения университетов, Университет 4.0, новое университетское образование.

Задача этого доклада – осмысление феномена психолого-педагогического факультета (ППФ) Красноярского государственного университета (факультет работал в 1997–2006 гг.) как значимого для будущего, как прототипа университета нового поколения. Многие, кто был причастен к проекту ППФ – его преподаватели, управленцы, внешние эксперты – считают, что он в чем-то опередил свое время и был «островком будущего в настоящем». Выражает ли такая оценка ППФ только личные симпатии причастных к нему людей, или она отражает что-то большее – объективную соотнесенность этого проекта с развитием университетов «из прошлого в будущее»? Чтобы на этот вопрос ответить, необходимо поместить ППФ в культурно-историческую рамку и привязать к происходящим в истории трансформациям университета.

Материалом, на основе которого мы формулируем особенности ППФ (предметов его деятельности, типа мышления, его микросоциума), послужили интервью с бывшими преподавателями и управленцами факультета, внешними экспертами (28 интервью) и личные истории его выпускников (27 текстов). Мы выражаем благодарность В. Вязникову и И. Ключеву, выполнившими работу интервьюеров, и О. Ивановой, которая организовала сбор личных историй выпускников.

### **Трансформации университета: концепты поколений университетов**

Университеты разнообразны: есть типологические и национальные особенности, различия между университетами большими и маленькими, гуманитарными или сфокусированными на точных науках и т.д. В разные периоды истории «трендовыми» становились исследовательские или технологические университеты; ориентация на широкое обра-

зование сменялась предметной специализацией, а затем установкой на «общее высшее образование» для бакалавров с дальнейшей специализацией магистров. На эмпирическом уровне с университетами может происходить многое в соответствии с условиями места и времени. Поэтому важно построить объект мысли – модель университета и далее выстроить определенную логику развития университетов. Таким образом, мы сможем осмысленно воспринимать все то, что происходит с университетами «в определенном месте в определенное время».

Когда мы говорим о поколениях, имеем в виду, что между старым и новым есть значимый «разрыв», и новое не просто улучшено по сравнению со старым, а строится на иных принципах и нацелено на иную продуктивность. В таком смысле принято говорить, например, о технике разных поколений или программном обеспечении разных поколений.

Идея поколений использовалась при анализе трансформаций университета разными исследователями. В.А. Никитин [1] предложил идею «исторических циклов университетского образования» и выделил схоластический, филологический, опытный, теоретический и проектный университеты. П.Г. Щедровицкий выделил два поколения университетов (схоластический и исследовательский) в контексте смены «образовательных формаций»; он полагает, что в период до 2300 года будет складываться новая образовательная формация и, соответственно, университет третьего поколения [2]. J.G. Wissema пишет об Университете 3.0 – предпринимательском, который приходит на смену исследовательскому [3]. А. Волков рассматривает четыре существовавших поколения (теологический, исследовательский, политехнический, проектный университеты) и возможное пятое – университет, в центре деятельности которого находятся технологии мышления [4]. В. Giesenbauer и G. Muller-Christ выделяют четыре фазы развития институтов высшего образования: «традиционные» (1.0), «институты модерна» (2.0), «институты постмодерна» (3.0), «интегративные» (4.0) на основе особенностей образования, исследований и управления в этих институтах [5]. М. Crow и W. Dabars на материале американских университетов выделяют пять «волн» их эволюции и обсуждают будущее университетов как появление «пятой волны» [6].

В работах [7] и [8] нами предложен концепт поколений университета, согласно которому они возникают в разные эпохи развития человечества в соответствии с характерными для этих эпох новыми типами деятельности, формами социальности, представлениями о человеке: Университет 1.0 – университет доиндустриального мира; Университет 2.0 – индустриального мира; Университет 3.0 – постиндустриального мира; Университет 4.0 – университет когнитивного мира.

Данный доклад представляет гипотезу о том, что психолого-педагогический факультет КГУ может рассматриваться как прототип Университета 4.0. Четвертое поколение возникает на переходе от постиндустриального мира к когнитивному [9], его задача – разработка и распространение технологий мышления (коллективного интеллекта).

### **Поколения университетов и позиционирование ППФ**

Анализ материалов интервью и личных историй людей, причастных к факультету, позволяет сформулировать несколько утверждений.

Психолого-педагогический факультет был:

- носителем «мессианского духа», который присущ настоящим (не имитационным) университетам любого поколения;
- «сообществом мыслящих», как «живой» университет любого поколения, начиная с Университета 1.0;
- площадкой исследовательской работы преподавателей и студентов (что существенно для Университета 2.0);
- сообществом, в котором рождались предпринимательские проекты и формировались их команды (это соответствует образу Университета 3.0);
- прототипом новой практики – трансформации школьного образования (на основе идеи и технологии развивающего обучения) и создания системы дополнительного образования в регионе;
- центром формирующейся экосистемы инновационного образования и психологических практик;
- площадкой, где реализовалось методологическое мышление, применялись и развивались технологии коллективного мышления – проводились организационно-деятельностные игры (ОДИ), разрабатывались новые форматы и технологии коллективной учебной деятельности [10], была создана педагогическая технология группы НооГен (мысленное конструирование возможных миров – см. [11]).

Создание новых практик (причем работа на уровне оснований новых практик), формирование экосистем, работа над технологиями мышления – все это характеризует университет четвертого поколения – Университет 4.0.

**1. Дух мессианства.** ППФ КГУ задолго до реформ высшей школы возник именно как сообщество, нацеленное на реализацию миссии. Она не была «отлита в чеканные формулировки», но может быть реконструирована – «развитие общества через развитие образования и создание новых гуманитарных практик». Эта миссия определяла направления деятельности ППФ: 1) создание нового школьного и педагогического

(университетского) образования; 2) развертывание образовательных инноваций на широком круге площадок; 3) подготовка психологов для образовательных, управленческих, терапевтических практик. Выпускники и бывшие преподаватели подчеркивают, что для ППФ был характерен дух значимого, объединяющего всех дела, новаторства и строительства.

**2. Факультет как «сообщество мыслящих».** Сама ситуация рождения выделяет ППФ среди других образовательных институций: он появился не в результате распоряжения министерства или руководства университета. Приказы о его создании легитимировали то, что уже возникло в ходе самоорганизации людей. Факультет возник как сообщество людей, объединившихся для поиска новых путей развития образования, создания новых педагогических и психологических практик. Он создавался силами «сообщества мыслящих» как форма его будущей жизни и деятельности. Сообщество рождало и поддерживало редкие или уникальные формы совместной деятельности и коммуникации: ежегодно проводились ОДИ (игры-запуски и игры на строительство факультета); «между кафедрами» проводились проблемные научные семинары. Защиты курсовых и дипломных работ принимали форму многосторонних дискуссий, в которых участвовали студенты, научные руководители, оппоненты, приглашенные профессора, представители школ или колледжей и др. Внутри и «рядом» с факультетом появлялись сообщества, связанные с особыми типами практик (например, группа НооГен). Наконец, на факультете было развито «пространство клуба» с интенсивным общением, разнообразными событиями.

Центральной формой образования были профессиональные мастерские, где велась высоко персонализированная работа педагога как Мастера с его учениками. При этом ученики приходили в мастерскую в результате самоопределения и выбора [10].

**3. Предпринимательское сообщество факультета.** Сотрудники и выпускники ППФ создали вне факультета множество площадок для деятельности, создавали для себя и для других рабочие места. Часть из этих площадок соответствует современным представлениям о социальном предпринимательстве, часть стали зарабатывающими бизнесами. В конце 1980-х и начале 1990-х годов бизнес-среда в регионе только зарождалась, поэтому бизнесы «второго слоя», B2B (консалтинг, тренинги, экспертиза и др.), имели ограниченное пространство для развития. Были предпосылки для создания образовательных сервисов (B2C), и проводимые для детей летние школы постепенно мигрировали в эту область. Во второй половине 1990-х и в «нулевых» годах образовательный рынок и бизнес-среда стали развитыми, вырос спрос на образовательные,

консультационные и прочие услуги. Однако к этому времени сам ППФ как проект перешел в фазу «угасания», а часть активных участников его покинули, чтобы полнее погрузиться в свои бизнес проекты. Можно говорить о высокой проектной активности преподавателей и студентов факультета, но полноценным образом модель предпринимательского университета не была реализована, и такая задача не ставилась.

**4. Создание новой практики.** Факультет мыслился как социогуманитарный проект, направленный на изменение сложившейся системы образования. Он не имел действующих аналогов, конструкцию которых можно было бы заимствовать. Новые практики, которые замысливались и опробовались на ППФ, несли в своем «ядре»: 1) работу с субъектностью – становлением субъектов образовательной деятельности, профессионального и личностного развития; 2) создание конструкций и технологий работы «коллективных интеллектов» – проектирование организационно-деятельностных игр, работы мастерских, интенсивных образовательных школ (группа «НооГен» и др.).

Создание новых практик включало соответствующие исследования (работу с основаниями), организацию экспериментальных площадок, проведение формирующих экспериментов; анализ полученных результатов, коррекцию и доработку проектных замыслов. Формами коллективной рефлексии, анализа ситуации и проектирования следующего шага развития были ежегодная ОДИ «Строительство факультета», а с 1994 года – научно-практическая конференция «Педагогика развития».

**5. Экосистема инновационного образования и психологических практик.** В настоящее время развертывание университетами инновационных экосистем считается неременным условием для реализации университетами своих миссий. Экосистемы включают множество разнопрофильных организаций разного масштаба, активных групп, которые сотрудничают, конкурируют, совместно используют имеющиеся ресурсы и создают новые, они вовлечены в общий процесс развития.

В период рождения ППФ об экосистемной организации в нашей стране не было и речи – происходило угасание административно-командной системы, построенной в основном на вертикальных связях. В этих условиях ППФ не ставил цель создать экосистему, тем более масштабную. И все же сама логика развертывания инноваций подталкивала активные группы факультета к тому, чтобы искать партнеров, развертывать совместные проекты, создавать новые «ниши» для своей деятельности. Можно говорить о созданной экосистеме производства психолого-педагогических (и шире – гуманитарных) знаний и разработок, включающей сам факультет, школу № 106; педагогические колледжи № 1 и № 2; кон-



ференцию «Педагогика развития»; экспериментальные площадки в общеобразовательных школах, детских садах, детском доме; интенсивные школы; Центр консультирования, диагностики и коррекции; Институт педагогики и психологии развития; Институт повышения квалификации работников образования; органы управления образования в городе Красноярске и Красноярском крае.

**6. Площадка методологической работы, создания технологий мышления.** Мы полагаем, что наиболее новым и значимым было то, что факультет «работал с мышлением», культивировал методологическую работу.

Необходимо пояснить, что такое методологическая работа. В ее центре – работа с мышлением, такая работа выделяет, что есть предмет определенного мышления и каков его способ. Поскольку предмет и способ задают границы, грань между возможным и невозможным для мышления, то методология работает с границами; в результате то, что было невозможным для мышления (немыслимым, находящимся за горизонтом доступного для мысли), становится возможным.

Примером методологической работы могут быть ключевые сочинения Л.С. Выготского, в которых он прояснял, каким образом научные школы психологии определяют свой предмет, с помощью каких понятий они мыслят, почему бытие человека «не попадает» в границы этого предмета. Далее Л.С. Выготский задал предмет психологии человека – это акты, в которых человек сам порождает свое поведение; ввел новые понятия для удержания этого предмета – «произвольное действие», «знак», «опосредование», «высшие психические функции». В ключевых текстах Выготского представлена именно методологическая работа: выделение, анализ, критика понятий и концептов современной ему психологии, определение «разрывов» между научным психологическим мышлением и психологической реальностью человека, которая должна быть помыслена; полагание новых понятий и концептов. Методологическая работа нацелена на снятие ограничений мышления, это мощный ускоритель развития мышления.

Человек, который не занимается методологической работой (даже если он ученый), не может отстраниться от собственного мышления и «что-то с ним сделать»; то, о чем и как он мыслит – это для него «само собой разумеется». Методолог, который занимается мышлением, знает, что мышления бывают разными и с ними можно «что-то сделать» – изменить предмет, мыслить с помощью иных понятий или схем, сконструировать иной концепт. Методология может поставить задачу «технологизации» мышления – разработки рационально обоснованных методов

и процедур, применяя которые, можно делать интеллектуальную работу быстро, эффективно и приходиться к необходимым результатам (или быстро приходиться в тупик, что тоже важно – это дает возможность поменять задачу или подход, а не заниматься долго бесплодным делом).

Частные задачи методологии – прояснение, нормирование, конструирование инструментов и процедур, например, исследовательской работы. В этой области она задает требования к формулированию целей и задач, выдвижению гипотез, проведению экспериментов и т. д.; помогает спроектировать выверенное исследование, которое отвечает на правильно поставленный вопрос и дает корректный ответ.

В системо-мыследеятельностной методологии (Г.П. Щедровицкого и его последователей) мышление и деятельность понимаются как тесно связанные «слои» единой реальности – коллективной мыследеятельности, и методологическая работа делает своим предметом (анализирует, критикует, проектирует) мыследеятельность в целом. В рамках СМД-методологии была создана технология развития коллективной мыследеятельности – организационно-деятельностная игра (ОДИ). Это технология коллективного мышления (включающего чистое мышление, коммуникацию, пробные действия), направленного на преобразование определенной действительности.

Психолого-педагогический факультет был площадкой методологического мышления и методологической работы. Сам его замысел рождался в ходе анализа и критики существовавших в то время подходов в педагогической и психологической науке и практике. Основания, возможности и границы этих подходов «разбирались» на ОДИ, на проблемных семинарах. Задача «выйти на и за границу наличного» (в педагогической и психологической науке и практике), создать инновации – удерживалась многими активными группами на факультете. Методологическое мышление и методологическая работа присутствовали на факультете в самых разных «местах»:

- Авторские учебные дисциплины, которые разрабатывались и велись преподавателями факультета, содержали анализ и критику подходов, концепций, теорий, имеющихся в определенной области знаний и деятельности. Преподаватель обсуждал со студентами, в чем здесь «предмет» и как об этом можно и нужно мыслить.

- Мастерские, в которых представления студентов, их проекты или замыслы пробных действий подвергались рефлексии, критике, преобразованию. Студенты читали и анализировали научные, философские и др. тексты и в коллективном обсуждении выявляли реализованные в них подходы, их основания, возможности и ограничения.

- Лекции и семинары, проводимые визит-профессорами (В.В. Давыдовым, Б.Д. Элькониным, П.Г. Щедровицким и др.). Эти лекции и семинары имели отчетливый методологический характер.

- Поисковая, проектная и исследовательская работа преподавателей и студентов. Постановка целей и задач делалась на семинарах кафедр, в педагогических мастерских, в малых группах. Дело не сводилось к поиску складно звучащей формулировки темы, например, дипломной работы. Необходимо было понять, «в чем состоит реальная проблема» (практическая или теоретическая), на разрешение которой нацелено исследование или разработка. Важно, что исследовательские работы были совместным движением преподавателя и студента, в ходе которого «нащупывалась» и «двигалась» граница между известным и неизвестным, возможным и невозможным. Обсуждалось, «как об этом можно и нужно думать» – варианты концептуализации выделенной проблемной ситуации (уже существующие и возможные); в удачных случаях рождался новый концепт, и разработка несла новизну уже на уровне концепта. Определялись конкретные вопросы, на которые должно найти ответ исследование, или методические продукты, которые нужно получить в результате разработки; подбирались или изобретались инструменты и процедуры исследования. По отношению ко всем элементам «дизайна исследования» ставились вопросы: почему будем делать так, а не иначе? Какой результат получим и что с ним можно делать в дальнейшем? Таким образом достигался высокий уровень осмысленности предстоящей работы для студента и его руководителя.

- Защита выпускных работ не была формальной процедурой, выпускник отвечал на множество вопросов относительно: 1) его видения проблем, с которыми связано исследование (разработка), 2) понимания и оценки им существующих в науке содержательных позиций, 3) применяемых методов и инструментов с их возможностями и ограничениями, 4) интерпретации результатов. Защита перерастала в многостороннюю дискуссию относительно проблемы, целей, концепта, результатов выпускной работы.

- Проблемные семинары с участием преподавателей и студентов – проводился методологический анализ либо собственных концептов и проектов, либо научной классики, либо интересных работ современных исследователей и практиков.

- ОДИ с участием студентов и преподавателей – игры-запуски и игры по строительству факультета. В играх было необходимо осмыслить и объективировать определенную ситуацию или пласт действительности. Например, для студента это была ситуация вхождения в

образовательный процесс; для преподавателя – действительность его педагогической мастерской, ведения учебной дисциплины или организации учебно-исследовательской работы. Требовалось помыслить эту «действительность» и выступить перед участниками игры. В коллективном обсуждении прояснялись основания этой мысли, реконструировалась действительность, которая «за ней стоит», делалось «оборачивание» (как устроена ситуация самого обсуждения и что она означает?), велась работа с рамками (можно расширить, сузить или сдвинуть рамки, в которых происходит обсуждение). Предмет игры осмысливался с разных позиций, что требовало (от руководителя и участников) рефлексивно удерживать позиционную структуру коммуникации и соотносённость разных высказываний с позициями. Чтобы такая коммуникация создавала содержание, а не разноголосицу взглядов, необходимо было делать особый «съем» – рефлексию и объективацию произошедшего как некоей модельной ситуации; объективация же означает, что понятие должно быть «прикреплено» к какой-то онтологической конструкции, интерпретировано в ее терминах. Таким образом, ОДИ были полигоном методологической работы; служили развитию факультета и при этом давали возможность осваивать методологию, ее понятия, схемы, инструменты.

ППФ стал одним из немногих университетских факультетов в стране, где была развернута работа по развитию мышления (разработки по развивающему обучению для школьников) и по освоению и созданию когнитивных технологий – технологий коллективной мыслительной работы.

Осваивалась технология коллективного мышления (ОДИ), созданная Московским методологическим кружком. Проектировались и проводились собственные (факультетские) и «внешние» (на других площадках) ОДИ, готовились игротехники из числа преподавателей и студентов. Достаточно большое число игр, через которые прошли преподаватели ППФ, позволяло сравнивать разные игры между собой, выделять значимые элементы технологии ОДИ, выдвигать и проверять гипотезы относительно технологии.

На основе выделенных из ОДИ элементов (проблематизация, генерация и развертка проектных идей, «обыгрывание» идей, рефлексия игрового действия, выделение «разрывов» в действии, привлечение/создание новых средств и др.) была построена работа педагогических мастерских как проектно-рефлексивных коллективов.

На факультете велись разработки по развивающему обучению – организации коллективно-распределенной учебной деятельности, в ко-

торой «коллективный субъект» совершает прорыв из эмпирического в теоретическое мышление, порождает теоретическое понятие, создает мысленные модели на материале школьного учебного предмета. При этом исследовались и проектировались: организация самоопределения ученика и становление его субъектности (собственных целей, вектора движения, способности использовать готовые и искать новые средства мышления и деятельности); способы проблематизации, работы с основаниями и границами мысли, с теоретическими моделями; организация рефлексии; организация содержательного конфликта как условие перехода из ситуации действия в мышление.

Особая технология коллективной креативной работы была создана группой НооГен [10]. Целью было введение школьников в «настоящее мышление» и развитие собственного мышления и креативности участников педагогической группы. Технология включала онтологическое конструирование (придумывание возможного мира или возможной теории), работу с основаниями мысли, инициирование и поддержку креативности. Проводились интенсивные «школы» НооГена – педагоги (преподаватели и студенты ППФ и других факультетов, ученые институтов Академии) и школьники выезжали на 5-7-10 дней на базу отдыха и решали серию «ноогеновских задач»; проводились факультативы, студии, тренинги, клубы и др., так или иначе связанные с мышлением и творчеством. Через десятки интенсивных школ прошло несколько поколений студентов ППФ. Образовательная практика НооГена в разных формах существует до настоящего времени, уже более 30 лет.

На факультете разрабатывались технологии работы с конфликтом, включающие технологии провоцирования рефлексии и мышления для разрешения конфликта в содержательной плоскости. На основе этих технологий строились различные практики конфликтологии – в образовании, управлении, консалтинге и др.

### **Литература**

1. Никитин В.А. К представлению об исторических циклах университетского образования. Вопросы методологии, №2, 1991. С. 67-68.
2. Щедровицкий П.Г. Смена поколений университетов как ось изменения образовательных формаций. Тезисы лекции. М., 2015. 49 с.
3. Wissema, J.G. (2009). Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 272 p.
4. Нерешаемые задачи как основа высшего образования. Интервью с А.Е. Волковым // Вопросы образования, 2013, № 1, с. 273-277.

5. B. Giesenbauer и G. Muller-Christ (2020). University 4.0: Promoting the Transformation of Higher Education Institutions toward Sustainable Development. In: Higher Education Institutions and Sustainable Development – Implementing a Whole-Institution Approach. Basel, MDPI. pp. 23-50.
6. Crow M. M., Dabars W. B. (2020). The Fifth Wave: The Evolution of American Higher Education Fifth Wave Knowledge Enterprises. Johns Hopkins University Press. 496 pp.
7. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Фазовые трансформации и будущее университетов: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6. С. 146-156.
8. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет 4.0: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 1. С. 16-29.
9. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Университет как когнитивный институт: задание на развитие // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 461. С. 64-74.
10. Аронов А.М., Васильев В.Г., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Комплексный психолого-педагогический эксперимент. Методическое пособие. Красноярск, 1994.
11. Возможные миры или создание практики творческого мышления. Пособие по педагогике для преподавателей / В.С. Ефимов, А.В. Лаптева, С.В. Ермаков, С.И. Барцев, В.В. Кучерова, М.М. Миркес. М.: Интерпракс, 1994. 122 с.

## К ВОПРОСУ О ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

*Е.Ю. Федоренко, О.С. Островецх,  
К.С. Калиновская, О.В. Александрова*

В данной работе мы рассматриваем существующие подходы к организации предпринимательского института в целом и в частности в области психолого-педагогического образования. Обсуждается специфика предпринимательства в области образования как порождение идеи нового образовательного продукта (технологии, техники, практики, инструмента оценки, и др.), создание и внедрение. Предприниматель представляется как активно действующий агент изменений. В качестве кейса мы рассматриваем модель психолого-педагогического факультета, который был создан в 1987 году в Красноярском государственном университете, построен как университет третьего поколения и реализовывал предпринимательскую модель образования. В статье раскрываются принципы организации психолого-педагогического факультета, соответствующие предпринимательской модели образования, не связанные прямо с существованием одноименных программ, и эффекты образования, отраженные в историях жизни выпускников факультета разных лет.

**Ключевые слова:** предпринимательство в образовании, психолого-педагогическое образование, педагог-исследователь, самостоятельность, образовательный продукт.

В последнее время тематика новых источников экономического роста и социального развития государства все чаще обсуждается в контексте образования, где на первый план выходит задача конструирования образовательных условий для максимального раскрытия потенциала человека, его возможностей в инновационной активности, инициативного действия в различных сферах экономики, социальной жизни и самом образовании. Обществу нужны инициативные, ответственные люди, готовые принимать на себя риски повышенной неопределенности, обладающие предпринимательскими компетенциями и лидерскими способностями для порождения и внедрения новых продуктов и инноваций. При этом предприниматель рассматривается как активно и самостоятельно действующий агент в соответствии со своими интересами, занимающийся не рутинной созидательной деятельностью [14].

Глобальный мониторинг предпринимательства Global Entrepreneurship Monitoring, GEM, в котором участвует и Россия, показал низкий уровень предпринимательских навыков у населения. Россия занимает предпоследнее место среди всех изученных стран (около 50) по доле респондентов, указавших, что они видят хорошие возможности для запуска своего дела; и доле тех, кто считает, что в их стране легко начать бизнес. Россия занимает одно из последних трех мест среди всех изученных стран по доле респондентов, отметивших, что у них хватает знаний, навыков и опыта для начала своего дела (около 35% против 65% в США). Таким образом, с точки зрения поддержки созидательного потенциала человеческого капитала Россия имеет существенное отставание в части как институциональной среды, так и содержательных характеристик человеческого капитала: соответствующие компетентности и личностные качества, знания, навыки, опыт, необходимый для инновационного поведения и предприимчивости.

Вместе с основным образованием, которое уже имеет опыт постановки задач развития самостоятельности и инициативы школьника в рамках концепции школы возраста, высшее образование, находится в поиске новой модели института (университета), адекватно отвечающей вызовам времени. Разворачивается дискурс вокруг «третьей миссии» университетов о том, как они помогают социально-экономическому развитию страны за пределами традиционного формата исследований и подготовки кадров для рынка труда. В дискурсе «предпринимательский университет» Kliewe, Laredo, Melati Nungsari, Kirjane Ngu, Jia Wei Chin, Sam Flanders et al. рассматривают как понятие, тождественное понятию «университета, который реализует третью миссию» [21; 22; 25]. Pinheiro, McMullan, Gillin et al анализируют с позиций эффектов университета не только для отдельного выпускника, но и для региона/страны в целом [26]. Одним из таких эффектов «третьей миссии» является предпринимательство. «Общество все чаще требует от Университетов новых технологий, инноваций и предпринимательских проектов, новых культурных феноменов» [10, с. 16-24]. Реализация концепции предпринимательского университета предполагает создание предпринимательской организации с участниками, которые являются потенциальными предпринимателями, а взаимодействие с окружающей средой должно быть подчинено предпринимательской модели. Г. Константинов и С. Филонович дают следующее определение: «Предпринимательский университет – это высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ограничений в трех сферах – генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику – путем



инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой» [8].

Обсуждение проблематики создания и развития предпринимательских университетов за последние 3 года вышло на новый уровень: от общих вопросов возможности такого типа существования образовательного института к анализу конкретных моделей и путей трансформации ВУЗа в предпринимательскую организацию [3].

Мировые кейсы показывают ключевые точки, позволяющие успешно трансформировать образовательную площадку в предпринимательскую инновационную среду. Среди них: стратегичность и системность в построении инновационной инфраструктуры для всех участников образовательного процесса, создание образовательной программы, выводящей университет в статус предпринимательского в регионе и стране, устойчивое сетевое партнерство и притязание на статус значимого игрока рынка инноваций [6, с. 62-67].

Как отмечают Е.В. Варавин, М.В. Козлова, М.Т. Рахметкалиева, И.Б. Бетимбаева, университет можно рассматривать как предпринимательский по двум основаниям: результату деятельности и типу действия команды [12, с. 85-93]. Университет первого типа предполагает создание системы управления, механизмов и инструментов, позволяющих преподавателям, студентам и выпускникам вуза создавать инновационные компании. Второй тип имеет мощный академический центр и структуры, которые несут логику изменений; реализует проекты, генерирующие высокие доходы в свой бюджет, выступает инвестором и развивает рынок. Оба варианта предполагают длительное формирование предпринимательской экосистемы и инвестирование в ее устойчивость: развитие предпринимательской корпоративной культуры у студентов и преподавателей; коммерциализацию результатов собственных исследований; внедрение адаптивной структуры управления с ориентацией на постоянные изменения во внешней бизнес-среде; развитие инновационной инфраструктуры. Деятельность таких предпринимательских университетов оценивается по распространению и коммерциализации созданных интеллектуальных продуктов, образовательных подходов и курсов, выведению собственных разработок и стартапов на рынок.

Анализируя международный опыт предпринимательской модели университетов, обратимся к исследованию, проведенному в середине 90-х годов Кларком, который изучил 5 проектов обновления небольших и средних региональных университетов с количеством студентов от 6 до 12 тысяч. Это университеты: Уорвик и Страт Клайд в Англии; Твенте в

Голландии; Чалмерс в Швеции и Йёэнсуу в Финляндии, стартовавших в конце 70-х – начале 80-х годов, после рефлексии студенческой революции 1968 года в Европе. Он использует понятие «предпринимательского университета» и рассматривает такие обстоятельства, которые подтолкнули команды университетов к разработке и реализации радикальных инициатив по перестройке организационной среды, содержания обучения и способов взаимодействия с местным сообществом. Кларк выделяет 5 факторов, по которым анализирует и сопоставляет названные проекты: создание диверсифицированной базы финансирования; продвижение интегрированной предпринимательской (проектной) культуры; формирование «усиленного направляющего ядра»; выращивание расширенной периферии развития; стимулирование традиционных академических структур [3].

Еще одна часто обсуждаемая сторона концепции предпринимательского университета – интенсивное создание «общества знания», где предпринимательская система формирует новые бизнес-сообщества. Образовательный процесс в таком случае нацелен на введение новой социальной функции «студента-предпринимателя». Такой студент должен быть ориентирован на творческое использование имеющегося в обществе опыта и на практическое использование полученных в результате обучения знаний. [4, с. 142-148]. Предпринимательство в таком случае – это процесс культурной инновации как создание новых продуктов. Инновации в образовательной организации, работающей со студентами-предпринимателями – это, прежде всего, культурные и образовательные инновации, придающие большую ценность качественным прорывным интеллектуальным продуктам [16, с. 56-59].

Интересный разворот развития концепции предпринимательского университета связан с глобальным переходом к сетцентричной цивилизации. «Преподаватели университетов, которые видят, что им сложно многое делать внутри, выходят наружу, создают самостоятельные проекты. Эти проекты превращаются в образовательные платформы, фа-блабы, клубы и делают все то же, что делает университет, только уже в некой средовой логике» [10, с. 16-24]. В последнее время формируется тренд на Институты открытого типа, построенные по типу образовательной экосистемы как сети взаимосвязанных, но при этом разнотипных субъектов образования. Они сопровождают обучение, воспитание, развитие в течение всей жизни, объединяют разных учащихся, разные сообщества, соединяющиеся вместе с целью раскрытия их индивидуального и коллективного потенциала. Поскольку в экосистеме базовыми являются процессы сотворчества, совместного созидания среды – клю-

чевой характеристикой такого Института становится кооперативность как стремление и умение всех участников постоянно договариваться и синхронизироваться.

В этом тренде создания условно независимых Институтов развития становится возможным не только традиционное технологическое предпринимательство, но и социальное, прибыль в котором носит долгосрочный характер, и часто в немонетарной форме, что в большей степени свойственно образовательным продуктам [7, с. 420-433].

По мнению П.Г. Щедровицкого: «Мы, как и накануне складывания исследовательского университета 2.0, находимся в ситуации кризиса онтологии, в т.ч. онтологии природы, в этой ситуации на передний план выходит «гуманитаризация» содержания образования». Сегодня складывается новая технология мышления – программирование, которое вытягивает логику системного подхода – логику выстраивания «системных» представлений о сложных объектах, в том числе мыследеятельности и СРТ, которые опираются на представления разных предметных дисциплин и деятельностных позиций. В ситуации институциональных изменений функции образования начинают выполнять распределенные организации и институты, продукты которых человек использует для выстраивания пазлов своих рамочных представлений о мире и своей индивидуальной программе подготовки [20]. Выводы из возможностей среды кооперации в форме предпринимательского университета: перенос технологий в другие смежные отрасли; реализация в малых компаниях бизнес-решений; трансфер знаний и технологий, например, из области психологии в другие сферы (педагогика высшей школы, управление организацией, корпоративная культура). Переход этих знаний, неожиданные конфигурации и рассматриваются как основной двигатель получения инновационных результатов. Еще один момент, связанный со средой предпринимательского университета – это перестройка образования в интересах проектов высокотехнологичной промышленности; подготовка кадров; инженерное образование.

В деятельности предпринимательского университета в партнерстве с бизнес-компаниями должны выйти на новый уровень научные исследования, технологические разработки, образовательные программы и проекты, которые будут отвечать на современные вызовы, обеспечивать решение стратегических задач развития региона с учетом возможностей цифровой революции, в том числе – повышение инновационной и предпринимательской активности молодежи, вовлечение студенческой молодежи в современные форматы коммуникации, образования, творческой деятельности в научно-технической, социальной, педагогической и

культурной сферах – формирование особого драйва, обеспечивающего энергетику развития гуманитарной сферы [20].

С нашей точки зрения, предпринимательский университет в области психолого-педагогического образования строится на основе:

- разработки и внедрения новых адаптивных гибких образовательных программ, реализуемых университетом и научными организациями совместно с заказчиками – школами, крупными высокотехнологичными предприятиями, управлением образования администрации города, психологическими центрами и службами;

- развития интегрированной системы подготовки кадров совместно с научными организациями и базовыми высокотехнологичными организациями (предприятиями) реального сектора экономики (сочетание учебного процесса в университете, научно-исследовательской работы в научных организациях и практической работы обучающихся на базовых авторских/ инновационных школах);

- реализации проектно-ориентированного подхода в учебном процессе в форме включения обучающихся в решение актуальных научно-технологических задач и реализацию совместных проектов в интересах организаций реального сектора экономики;

- реализации новой модели аспирантуры (апробация пилотных программ), направленной на усиление исследовательской составляющей и выделение «технологической аспирантуры».

Таким образом, организация предпринимательской модели университета, позволит решить задачи психолого-педагогического образования, связанные с порождением идеи нового образовательного продукта (технологии, техники, практики, инструмента оценки и др.), созданием и внедрением в условия образования, отслеживанием результата, принятием управленческих решений; созданием практик развития и образовательных организаций инновационного типа.

В настоящее время обучение по модели предпринимательского университета фокусируется на тех студентах, которые уже находятся в процессе создания предприятия, и в основном сводится к формированию полезных навыков по раскрутке стартапов, привлечению финансирования, выводу на рынок продуктов и услуг. В результате за бортом остаются потенциальные «институциональные предприниматели» – лидеры общественных, социальных, культурных проектов, реализация которых также требует предпринимательских навыков. В ведущих международных журналах по предпринимательству не прекращается дискуссия о том, какие именно практики обучения предпринимательству в современных университетах можно считать лучшими.

Большое, но пока слабо систематизированное разнообразие существующих кейсов и подходов Kuratko, Solomon, Martin, Вае открывает перспективы для описания успешных практик обучения и способов их внедрения в университетах по всему миру с учетом локальных, отраслевых и национальных особенностей [9, 23, 27]. На сегодняшний день имеется недостаток экспериментальных или квазиэкспериментальных исследований, есть лишь несколько исследований McMullan, Gillin, отслеживающих выпускников программ, чтобы увидеть, становятся ли они владельцами бизнеса хотя бы в среднесрочной перспективе [26]. Относительно мало известно об эффективных подходах к обучению, отмечают такие авторы как Gundlach, Zivnuska Lautenschläger, Haase [27, 28]. Мало известно и о том, как содержание определенных программ или стратегий обучения помогает развивать навыки, которые способствуют развитию предпринимательской деятельности [22].

Один из вопросов, часто задаваемых исследователям, связан с принципиальным отличием методов передачи знаний и организации пространства обучения в классическом и предпринимательском университетах, о чем говорит А. Ю. Чепуренко [17; 30].

**Таблица 1. Методы передачи знаний в классическом университете и в университете третьего поколения («предпринимательский университет»)**

<b>Традиционная модель</b>	<b>Предпринимательская модель</b>
Концентрация на содержании	Концентрация на процессе
Преподаватель как эксперт	Студенты как первооткрыватели
Преподаватель в центре процесса	Студенты в центре процесса
Обучение через слушание	Обучение через действие
Учеба по книгам	Учеба в процессе общения и обмена мнениями
Жестко структурированное окружение	Гибкое окружение
Предзаданные цели обучения	Цели обучения выкристаллизовываются в процессе обучения
Боязнь ошибок	Ошибки как инструмент обучения
Теоретический и функциональный подход	Прикладной и междисциплинарный подход
Ориентация на оценку	Ориентация на решение проблемы

На наш взгляд, одним из примеров предпринимательской модели образования является психолого-педагогический факультет (далее – ППФ), созданный в 1987 году на базе Красноярского государственного университета, выпускники которого стали агентами инноваций не только в Красноярском крае, но и во всей Российской Федерации. Красноярский феномен ППФ является интересным кейсом, который требует исследования.

Цель создания ППФ – это подготовка студентов как будущих педагогов-психологов, способных быть субъектами собственного образования не только во время учебы в университете, но и агентами инноваций в сфере образования, умеющих организовывать практики развития. Центральной идеей психолого-педагогического факультета являлась идея развития.

Рассмотрим основные принципы организации психолого-педагогического образования на ППФ, которые задавали субъектную позицию студента [1].

Первый принцип – **принцип научности**. Необходимым компонентом профессиональной подготовки было научное исследование, которое позволяло студенту входить в научное сообщество, осваивать научно-исследовательскую деятельность и выполнять исследования и разработки, включаясь в деятельность передовых отечественных лабораторий (например, лаборатория психологии младшего школьника ПИ РАО под руководством В.В. Давыдова).

Второй принцип – **самоопределение через выбор и проектирование собственного образования**.

Третий принцип – **рефлексия собственного образования**, а именно – студент из позиции обучаемого переходил на позицию учащегося, умеющего определять границу своих знаний и строить выходы из ситуации незнания, и одновременно в местах практики студенты становились в позицию «обучающего». Выращивание субъектности студентов достигалось за счет рефлексии собственного образования как перехода и смены трех позиций, что разворачивалось в мастерских и в оргдеятельностных играх.

Четвертый принцип – **реализация разработок и практическое опробование знаний и технологий**.

Деятельностная реализация этих принципов осуществлялась в особых организационных формах. С одной стороны, это академические группы общих курсов (студенты – математики, физики, биологи) и академические группы спецкурсов и семинаров. С другой стороны, мастерские – профессиональные клубы преподавателей и студентов, исследовательские лаборатории по проведению группы экспериментов и

инноваций, студенческие клубы, оргдеятельностные игры по психолого-педагогической проблематике.

Опишем две яркие организационные формы, в которых интенсивно разворачивались процессы самоопределения и рефлексии.

В ходе ОДИ студенты выбирали мастера на конкурсе программ, и мастер выбирал себе студентов. В авторской мастерской ключевой была позиция мастера, которая заключалась в том, что он демонстрировал образцы своей педагогической деятельности, выбирал для обсуждения психологические или педагогические теории, а студенты представляли свой образовательный опыт или проект своего научного исследования. В ходе совместного обсуждения через рефлексию образовательного опыта и анализ личных разработок каждого из участников мастерской, происходило формирование педагогического мышления и определение профессиональных целей. По словам авторов-разработчиков ППФ, важно, что «зрелость» мастерской наступала тогда, когда студенты в совместной деятельности решали общие задачи по преобразованию собственного обучения, а разработанные внутри мастерской идеи опробовались на факультете или в школе-лаборатории. Обсуждение своего образовательного опыта на мастерской и участие в научно-исследовательских и прикладных разработках приводило к тому, что студенты выходили в субъектную позицию и выбирали индивидуальный учебный план, усиливая тем самым в своем образовании межпредметный или психолого-педагогический цикл.

Учебные организационно-деятельностные игры были интенсивной формой разворачивания рефлексии и самоопределения (ОДИ) [18; 19].

Такие игры проводились в начале года (игра «Запуск») и в начале весеннего семестра (игра «Строительство ППФ»). Игра-запуск проводилась с целью проектирования студентами собственного движения, оформления личных и коллективных программ деятельности. Содержанием игры мог быть прошлый учебный опыт и/или представления о будущей профессиональной деятельности, ее ценности, путь профессиональной траектории. В играх-запусках предлагались проекты программ педагогических мастерских, их обсуждение и выбор.

Содержанием игр на «строительство» факультета был анализ ситуации, сложившейся в игровой период. Решалась проблема, остро возникшая в этот период перед факультетом, происходила как корректировка между целями и процессом обучения коллектива студентов и преподавателей, так и обсуждение, осмысление и изменение индивидуальных планов студентов, определение дефицитов и ресурсов индивидуального и коллективного движения. В результате игр появлялись *новые организационности студентов и преподавателей* и оформлялся образователь-

ный запрос студентов, их заказ на новый учебный предмет или спецкурс, оформлялся скорректированный индивидуальный *учебный план студентов*.

Заметим, что ни мастерские, ни ОДИ, ни индивидуальный учебный план не являлись обязательными формами на факультете. Например, студент мог выбрать курс «Педагогическое мастерство» и посещать его, не участвуя в мастерской. Содержательный конфликт, связанный с выбором одного из вариантов, давал материал для рефлексии и самоопределения.

Принцип выбора проявлялся и в системе факультативов – спецкурсов и семинаров, в которых отражались как собственные научные интересы преподавателей, так и направления современной педагогики и психологии. Подчеркнем, что ведущими формами обучения здесь были мини-игры, тренинги, анализ кейсов, дискуссии, что способствовало становлению критического мышления, конфликтной компетентности и др.

Рассматривая психолого-педагогический факультет как предпринимательский институт подчеркнем, что образование студентов строилось в учебно-научно-производственном комплексе «Университет-школа», представляющим сетевое взаимодействие между разными институциями:

- предметные факультеты Красноярского государственного университета (математический, физический, биологический), где проходила фундаментальная предметная подготовка студентов;

- психолого-педагогический факультет, на котором разрабатывалась модель образования педагогов и психологов на основе культурно-исторической теории и деятельностного подхода;

- базовая экспериментальная школа № 106, в которой было развернуто развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова и шли экспериментальные разработки школы как «Школы возраста» в сотрудничестве с лабораторией психологии младшего школьника В.В. Давыдова, затем лабораторией психологии развития Б.Д. Эльконина (Психологический Институт РАО);

- научно-исследовательский институт Психологии и педагогики развития СО РАО (под руководством Б.И.Хасана), где были организованы исследовательские лаборатории младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов, в которых руководителями были научные сотрудниками, а соруководителями директора ступеней базовой экспериментальной школы № 106, что позволяло проводить исследования и разработки и сокращать цикл их внедрения в образовательный процесс школы;

- Красноярский краевой институт повышения квалификации;



- институты дополнительного образования школьников, где опробовалось новое содержание образования: Школа космонавтики, Краевая летняя школа, Школа «НооГен».

Подчеркнем, что важным результатом организованного сетевого взаимодействия являлось порождение инновационных образовательных продуктов. Включенность студентов в этот процесс стала возможной за счет освоения фундаментальных предметных и психолого-педагогических знаний, педагогических и психологических приемов и техник, научно-исследовательской деятельности; приобретения опыта научных и прикладных разработок; рефлексии процесса собственного образования и собственной педагогической деятельности, полученной в ходе практики на экспериментальных площадках.

Мы полагаем, что целью предпринимательского университета психолого-педагогического профиля является не столько создание стартапов к окончанию обучения, сколько наличие мотивационной готовности выпускников быть агентами преобразований в сфере образования и активными участниками культурных инноваций в создании новых гуманитарных продуктов и практик развития.

Ответить на вопрос о том, был ли ППФ предпринимательским университетом, можно не только через анализ того, насколько принципы организации обучения на психолого-педагогическом факультете соответствуют предпринимательской модели, но и по результатам и эффектам такого образования, отраженных в историях предпринимательской активности выпускников факультета.

В рамках подготовки статьи мы провели небольшое исследование с выпускниками психолого-педагогического факультета разных лет. Нас интересовал вопрос о том, как выпускники ППФ продолжили свою профессиональную деятельность, стали ли они лидерами проектов, собственниками бизнеса, занимаются ли развитием сферы образования.

Мы разработали анкету из 4 вопросов закрытого типа с ответами да или нет:

1. Есть ли у Вас опыт руководства проектом, программой развития? (позиция «руководитель проекта»);
2. Связаны ли Ваши предприятия, бизнес, проекты, программы с образованием?;
3. Были ли Вы (или являетесь сейчас) лидером группы в области создания или развития бизнеса? (позиция «лидер группы»);
4. Являетесь ли Вы собственником предприятия (ИП, ООО и др.) / или являлись в прошлом? (позиция «собственник»).

Результаты проведенного исследования представлены в диаграммах.

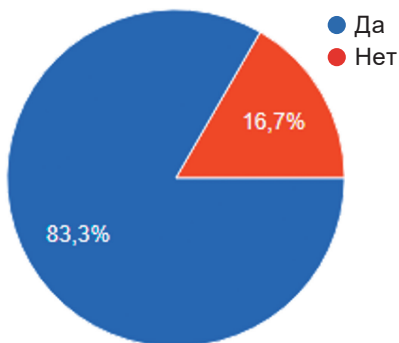


Рис. 1 Есть ли у Вас опыт руководства проектом, программой развития? (позиция «руководитель проекта»)

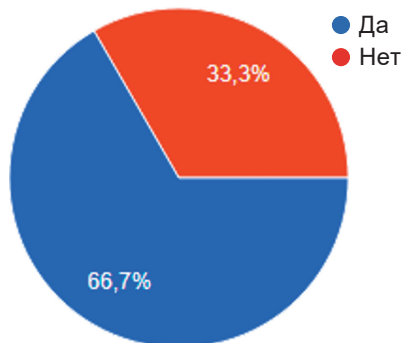


Рис. 2 Связаны ли Ваши предприятия, бизнес, проекты, программы с образованием?

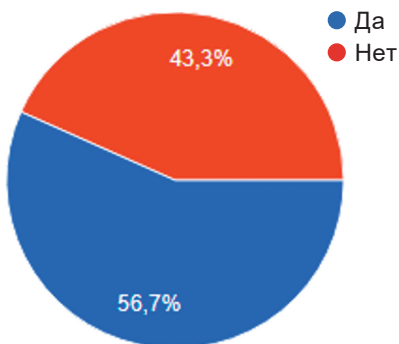


Рис. 3 Были ли Вы (или являетесь сейчас) лидером группы в области создания или развития бизнеса? (позиция «лидер группы»)

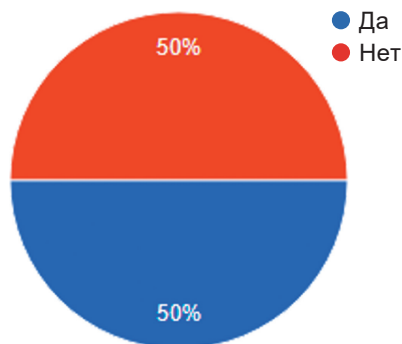


Рис. 4 Являетесь ли Вы собственником предприятия (ИП, ООО и др.) / или являлись в прошлом? (позиция «собственник»)

Из 100% (75 респондентов), принявших участие в исследовании: у 83,3% респондентов есть опыт руководства проектом, программой развития, у 66,7% человек собственные предприятия, бизнес, проекты, программы связаны с образованием, 56,7% респондентов были или являются сейчас лидером группы в области создания или развития бизнеса, 50% респондентов являются или являлись в прошлом собственником предприятия (юридического лица).

Таким образом, среди выпускников ППФ, принявших участие в исследовании мы отмечаем высокую долю тех, кто указал, что находится или

находился в различных позициях, которые можно отнести к предпринимательским («руководитель проекта», «лидер группы», «собственник»).

Мы понимаем, что проведенное нами короткое исследование личных историй выпускников не претендует на полноту картины о результатах образования, но показывает, что на ППФ были созданы условия для становления предпринимательских способностей у студентов.

Наш подход к поиску ответа на вопрос, были ли ППФ предпринимательским университетом, показал, что и с точки зрения содержания, принципов, методов образования студентов, и с точки зрения результатов и эффектов, психолого-педагогический факультет стал первым в России предпринимательским университетом в образовательной сфере.

### Литература

1. Аронов А.М., Васильев В.Г., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Комплексный психолого-педагогический эксперимент // Методическое пособие. Красноярск. 1994 <https://ippd.ru/resources/library?file=162>.

2. Ахметова, Ю. А. Ed-tech стартапы как прогрессивное направление для венчурного инвестирования инновационной деятельности / Ю. А. Ахметова. Приоритетные направления инновационной деятельности в промышленности : сборник научных статей XII международной научной конференции, Казань, 30–31 декабря 2021 года / НПП Медпромдеп. Казань: ООО «Конверт», 2021. С. 281-282.

3. Бертон Р. Кларк. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации // пер. с англ. А. Смирнова, Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: изд-во Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. С. 240.

4. Бедулина, Г.Ф. Роль студенческого бизнес-тьюторства в развитии предпринимательского университета на основе модели «университет 3.0». Подольский научный вестник. 2020. № 3-4 (15-16). С. 142-148.

5. Йохан Г. Виссема. Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период. Издательство «Олимп – Бизнес», 2016.

6. Иващенко, Н.П. Национальный университет Сингапура: на пути к предпринимательскому университету // Н.П. Иващенко, А.А. Энговатова, И.И. Коростылева. Экономические стратегии. 2016. Т. 18. № 1 (135). С. 62-67.

7. Каменских, М. А. Исследование концепции предпринимательского университета и институциональных факторов его деятельности // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. 2016. Т. 15. № 3. С. 420-433. DOI 10.15826/vestnik.2016.15.3.022.

8. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–63.

9. Куратко, Д. Ф. Возникновение предпринимательского образования: развитие, тенденции и вызовы. Теория и практика предпринимательства 2005. 29. 577-598. doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.
10. Лукша, П.О. Нам нужен следующий переход – к человеку экосистемному. Разговор об образовании будущего // П.О. Лукша, М.Э. Кушнир, Л. Чекалова. Образовательная политика. 2021. № 2(86). С. 16-24. DOI 10.22394/2078-838X-2021-2-16-24.
11. Малявкина, Л. И. Структурный анализ EdTech-индустрии: драйверы и тенденции развития / Л. И. Малявкина, А. Г. Савина // Вестник ОрелГИЭТ. 2021. № 3(57). С. 54-63. DOI 10.36683/2076-5347-2021-3-57-54-63.
12. Модели современного университета в условиях глобализации и международной интеграции: региональный предпринимательский университет // Е.В. Варавин, М.В. Козлова, М.Т. Рахметкалиева, И.Б. Бетимбаева. Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров. 2019. № 6. С. 85-93.
13. Новая технологическая повестка в образовании. Прорывные технологии и продукты в сфере образования в России. Томск. Томский государственный университет. Фонд ЦСР «Северо-Запад». <https://edcrunch.tsu.ru/2019/events/forsythe.php>.
14. Обучение предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами? // авт. коллектив: П.С. Сорокин, А.Б. Повалко, С.Е. Черненко. Современная аналитика образования (39). 2020. № 9. С. 48; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020.
15. Обухов, А. С. Сегментация рынка EdTech при растущем спросе на цифровые технологии в образовании / А. С. Обухов, М. В. Томилина // Проблемы современного образования. 2021. № 4. С. 79-91. DOI 10.31862/2218-8711-2021-4-79-91.
16. Предпринимательский университет на основе социальной ответственности // Н.М. Прусс, Л. Н. Нугуманова, Е. В. Кравченко, Д. В. Поляков. Аккредитация в образовании. 2017. № 7(99). С. 56-59.
17. Чепуренко Ю. Как и зачем обучать студентов предпринимательству. Вопросы образования //Educational Studies Moscow. 2017. № 3 <https://vo.hse.ru/data/2017/10/04/1159488181/Chepurenko.pdf>.
18. Щедровицкий Г.П. Организация. Руководство. Управление. // форматирование электрон. версии: Марат Садыков / [sadykov.org](http://sadykov.org) / 2009. <https://www.fondgp.ru/>.
19. Щедровицкий Г.П. Проблемы развития в ОДИ. Наброски к выступлению. 1983 // Г.П. Щедровицкий. Организационно-деятельностная игра: сборник текстов. Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 9 (2). М. 2005.

20. Щедровицкий П.Г. Третья промышленная революция и изменение требований к компетенциям. <https://shchedrovitskiy.com/dlja-pedagogov/>

21. Kliewe et al., *Developing Engaged and Entrepreneurial Universities – Theories, Concepts and Empirical Findings*. Publisher: Springer Nature Singapore. 2019. DOI:10.1007/978-981-13-8130-0

22. Philippe Laredo, *Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? Higher Education Policy*, 2007, 20, p. 441-456.

23. Martin et al. *Adaptability: How Students' Responses to Uncertainty and Novelty Predict Their Academic and Non-Academic Outcomes*. *Journal of Educational Psychology* 105(3):728. 2013. DOI:10.1037/a0032794.

24. James O. Fiet *The Relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review*. *Entrepreneurship: Theory and Practice*.

25. Melati Nungsari, Kirjane Ngu, Jia Wei Chin, Sam Flanders et al. *The formation of youth entrepreneurial intention in an emerging economy: the interaction between psychological traits and socioeconomic factors*. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*. 2021.

26. McMullan, Gillin, *Developing technological start-up entrepreneurs: a case study of a graduate entrepreneurship programme at Swinburne University*. 1998. *Technovation* 18(4):p. 275-286/DOI:10.1016/S0166-4972(97)00119-3.

27. Gundlach, Zivnuska, *An Experiential Learning Approach To Teaching Social Entrepreneurship, Triple Bottom Line, And Sustainability: Modifying And Extending Practical Organizational Behavior Education (PROBE)*. 2010. DOI <https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i1.364>.

28. Lautenschläger, Haase. *The Teachability Dilemma of Entrepreneurship*. 2011. *International Entrepreneurship and Management Journal* 7(2): p.145-162. DOI:10.1007/s11365-010-0150-3.

29. Christian Lüthje. *Fostering entrepreneurship through university education and training: Lessons from Massachusetts Institute of Technology*. Vienna University of Economics and Business Administration Institute of Entrepreneurship. 2nd Annual Conference on: Innovative Research in Management May 9 – 11, 2002, Stockholm, Sweden.

30. Allan A. Gibb *Entrepreneurship and Small Business Management: Can We Afford to Neglect Them in the Twenty-first Century Business School?* doi.org/10.1111/j.1467-8551.1996.tb00121.x

## ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В СКЛАДЫВАЮЩЕЙСЯ ЭКОСИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

*П.К. Кузьмичева, Е.А. Чиганова, Г.Н. Блинов*

Существующая система профессиональной подготовки ориентирована на воспроизводство сложившейся практики обучения, при этом образование все больше нуждается во внедрении новых подходов и технологий. В основание создаваемой региональной системы научно-методического сопровождения профессионального развития работников образования положена идея формирования субъектной позиции педагога. Анализируется имеющийся опыт внедрения персонализации у ключевых участников экосистемы профессионального развития: КК ИПК, КГПУ им. В. П. Астафьева, педагогические колледжи. Реализация идеи в Институте повышения квалификации разворачивается в двух направлениях: диагностика и преодоление профессиональных дефицитов, собственные пробы коллектива Института повышения квалификации в создании мест для самореализации педагогов. В статье описаны результаты предпроектного исследования актуального состояния 4-х муниципальных систем образования, потребности педагогов и управленческих кадров, замысел проекта «МетаШкола: пространство образовательных технологий».

**Ключевые слова:** субъектность, профессиональное развитие, персонализированное образование, образовательная экосистема.

*Ничто не может быть сильнее идей, время которых пришло.*

*В. Гюго*

Общепризнанно, что движущими силами общественного развития являются противоречия. Рассуждая о сущностных противоречиях в образовании, О.Е. Лебедев еще в 2011 году, на конференции «Практики развития» в докладе под названием «Должное и сущее в сфере общего образования» отмечал, что разрешение существующих противоречий в образовательной системе позволяет повысить качество образования, достичь значимых социальных эффектов.

Вместе с тем автор отмечает, что несмотря на все изменения в сфере общего образования в постсоветский период, разрешение основных противоречий в общеобразовательной школе не произошло

(например, таких, как противоречие между необходимостью усиления влияния школы на духовно-нравственное развитие учащихся и ростом отчуждения учащихся от школы; противоречие между необходимостью повышения познавательной активности учащихся и сохранением принудительного характера обучения). Более того, указанные противоречия в еще более острой форме и по сей день проявляются в сфере общего образования.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что существующие системы подготовки, переподготовки и ПК ориентированы на воспроизводство «уже ставшего» опыта обучения, в то время как образование все более востребует черты новой становящейся практики учения/обучения. Это означает, что актуальным является динамично обновляющаяся тематика обеспечения профессионализма для различного рода категорий педагогов поскольку динамичны сами характеристики профессионализма.

Делая определенные пробы в реализации федеральной образовательной политики, связанные с деятельностью, направленной на выявление и ликвидацию учительских дефицитов в рамках создания региональной системы научно-методического сопровождения, обеспечивающего профессиональное развитие педагогических работников, мы полагали, что нам необходимо ответить на вопрос о формировании субъектной позиции педагога или как сделать так, чтобы учитель сам видел необходимость изменений и сам осуществлял пробы в собственной практике.

Нами были сформулированы пять тезисов, задающих своеобразную установку на осуществление необходимых изменений:

- Только в субъектной позиции учитель в быстроменяющемся мире способен «вырастить» ценность и способы субъектно ориентированной деятельности учения;
- Если школа утрачивает монополию, то и учителю необходимо научиться действовать в коллективно-распределенной кооперации с различными структурами на современном рынке образования;
- Непрерывность образования (в масштабах профессиональной жизни работающего и образующегося педагога) позволяет качественно изменять индивидуализацию процесса обучения на основе использования персонально ориентированных способов преподавания и учения;
- Персонализация сопряжена с максимальным самовыражением в деятельности, профессионально-личностным саморазвитием и самосовершенствованием, всегда не только личностная, но и социальная необходимость;
- Персонализация появляется ВНУТРИ собственной практики.

Таким образом, проблема на решении которой мы решили сконцентрировать свои усилия была сформирована нами следующим образом: с одной стороны, в рамках задачи повышения качества образования акцент делается на выявлении и ликвидации учительских дефицитов, с другой стороны, для построения современной школы требуется субъектный учитель, управленец, способный меняться и преобразовываться.

В первом случае в репертуаре нашей работы мы осуществляем диагностику профессиональных дефицитов, создаем условия для появления индивидуальных образовательных маршрутов, далее – ИОМ педагогов, осуществляем целый комплекс мероприятий, связанных с научно-методическим сопровождением, во втором случае – это попытка осуществления «авторского действия» коллективом краевого института повышения квалификации, связанного с созданием множества мест для самореализации педагогов. Подобная постановка проблемы вывела нас на необходимость поиска альтернативных вариантов организации повышения квалификации.

В 2019 году совместно с институтом образования НИУ ВШЭ мы создали Зеркальную лабораторию, основной задачей которой было проведение предпроектного исследования в 4-х муниципальных системах образования, позволяющих понять актуальное состояние системы, проблемы, актуальные потребности педагогов и управленцев. Нам важно было понять, как должна меняться деятельность самого института по отношению к муниципальным системам образования.

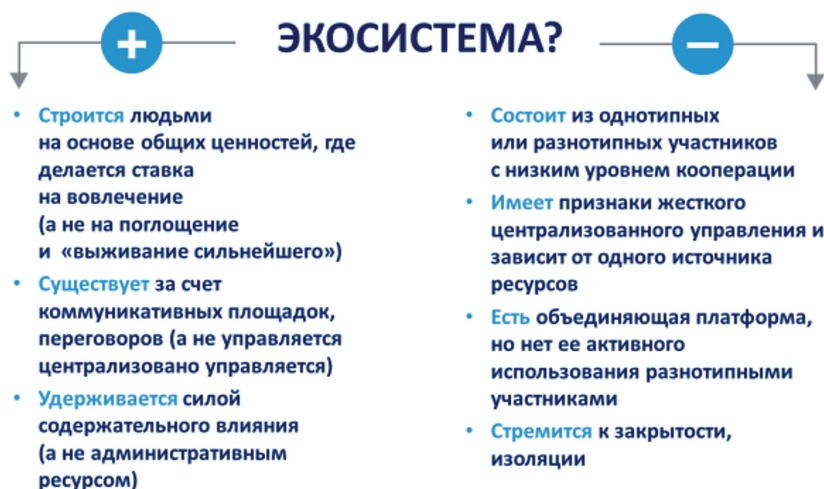
Деятельность в рамках лаборатории выявила дефициты как команды института, так и команд муниципалитетов, что привело нас к необходимости оформить заказ на совместное повышение квалификации. Этот совместный опыт оформления заказа сотрудниками института и представителями муниципальных систем образования (далее МСО) был необычайно интересным, мы попробовали на себе «пережить» процедуру оформления заказа, исходя из собственных потребностей, выявленных в ходе работы лаборатории.

Таким образом, в результате деятельности Зеркальной лаборатории случилось и ПК, и исследование, и оформление предпроектного замысла в каждой МСО и у института в целом. Совместная работа позволила оформить и **исследовательский вопрос** – это вопрос о том, как должна меняться школа и способ ее взаимодействия с внешним по отношению к школе миром.

Пытаясь находить варианты ответа на исследовательский вопрос, мы выдвинули два предположения: с одной стороны, нам необходим исследовательский проект, результатом которого станет понимание необходимых изменений в школе и ее внешнем позиционировании в социуме. Такой



проектный замысел под названием «МетаШкола» появился, о нем речь пойдет во второй части данной статьи. С другой стороны, мы понимали, что нам необходимы система действий, связанная с созданием условий для персонализации в рамках системы непрерывного профессионального развития. На наш взгляд, мы справедливо полагаем, что, обсуждая педагогическое образование, дополнительное профессиональное образование педагогов мы должны обсуждать, как должна поменяться школа, иначе нет предмета подготовки, повышения квалификации, переподготовки. В обоих случаях одним из ведущих принципов нами был выбран экосистемный подход, как наиболее отвечающий поставленным задачам.



Таким образом, результатом работы «Зеркальной лаборатории» для нас стали:

- понимание необходимости разработки и реализации проекта «МетаШкола», направленного на построение муниципальной экосистемы образования и непосредственным изменением образовательной практики в школе и за ее пределами;

- понимание необходимости изменения деятельности самого института, в этом смысле проект «МетаШкола» о котором речь пойдет ниже рассматривается нами как основания этих изменений;

- необходимость построения экосистемы профессионального развития педагога, поскольку полагаем, что учитель, имеющий собственный опыт выхода за традиционные институты, будет более успешным в обнаружении подобных мест для школьников.

Нам важно понять, как можно на практике связать большие идеи и локальные идеи, как содержание образования, проектируемое нами, связывается с интересами местного сообщества, поскольку учащиеся должны осваивать инструменты деятельности, которые применимы в сложно устроенной реальности.

Нам важно понять, как поддержка через кооперацию с различными структурами, направленными на обеспечение профессионального индивидуального развития педагога, будет связана с ценностями педагога в его текущей деятельности. И что нужно сделать, чтобы на деле усилить индивидуализацию профессионального развития педагогов персонально ориентированными способами. И здесь важнейшим становится учительский запрос и разработанный на его основе проект.

Таким образом, применительно к построению системы педагогического образования, создающим условия для персонализации и непрерывного профессионального развития, нам важно понять – реалистичен ли замысел, связанный с построением экосистемы педагогического образования?

Не претендуя на полноту анализа, мы видим возможность положительного ответа на вышепоставленный вопрос, поскольку:

Во-первых, на федеральном и региональном уровнях определены потенциальные участники обеспечения научно-методического взаимодействия.

## **ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ УЧАСТНИКИ ЭКОСИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

(участники имеют запрос и являются условием)



Во-вторых, результаты онлайн-опроса более 4000 тысяч педагогических работников показывают, что для 69% педагогов от общего количества опрошенных ключевыми являются именно постановка профессионально

значимых целей и выделение этапов для их достижения. 66% опрошенных нуждаются в обозначении профессиональных перспектив, а 61 % нуждаются в помощи в фокусировке взгляда на профессиональное будущее.

В-третьих, анализ имеющегося опыта по обеспечению индивидуализации показывает наличие проб у всех участников взаимодействия.

## АНАЛИЗ ИМЕЮЩЕГОСЯ ОПЫТА

ПЕД колледж	КГПУ	КК ИПК
Для работающих студентов - индивидуальный график обучения.	Блок дисциплин по выбору и блок факультативных дисциплин.	Исследование образовательного запроса педагогов и работодателей.
На выпускном курсе - проектная деятельность студентов, связанных с написанием ВКР, проектная деятельность, согласованная с работодателем.	Индивидуальный план для работающих студентов. Выбор интересных тем научных исследований, научных руководителей	Корпоративный заказ треки ЦНППМ диагностика и ИОМ.
Участие в чемпионатах Молодые профессионалы (муз. Отделение).	Выбор баз практик в соответствии со своими профессиональными запросами, будущим трудоустройством.	Супервизия.
	Чемпионаты.	

Вместе с тем, результаты первичного анализа позволяют сделать выводы о том, что в целом, говоря о системе, направленной на создание условий для индивидуализации и персонализации педагогических работников, можно констатировать, что:

- Персонализация не обустроена ни технологически, ни организационно, выбор педагога и студента не картирован;
- Отсутствие преемственности условий персонализации, системности;
- Неформальное взаимодействие прецедентно на всех уровнях (общее образование, СПО, ВО, ДПО) и не позволяет понять основания и мотивы друг друга;
- Несформированная инфраструктура взаимодействия, «интересных проектов», совместных разработок пока недостаточно.

В то же время, большой внедренческий проект, координируемый первым педагогическим колледжем по наставничеству, направлен на раскрытие потенциала наставляемого, требует тонкой, филигранной работы наставника, который нельзя не рассматривать как возможность в формировании субъектной позиции педагогов.

Исследования, проводимые в КГПУ имени В.П. Астафьева, создание новых базовых площадок, где основным вопросом является вопрос, что

в деятельности площадок должно обеспечивать необходимые изменения, указывают на единство целей.

В рамках оформления единой региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников в настоящий момент, на наш взгляд, разумной является и следующая схема обеспечения персонализации через распределенное лидерство.



Обобщая данную часть статьи, важно, на наш взгляд, обозначить варианты дальнейшего развития событий – один из которых, возможно, будет связан с функционированием в рамках единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников Красноярского края и формальным взаимодействием участников, второй – с построением экосистемы непрерывного педагогического образования или системы непрерывного педагогического образования, основанной на принципах экосистемного подхода, с технологическим и институциональным обустройством переходов между уровнями образования, с совместными исследованиями и проектами по построению новой школы.

Переходя к проектному замыслу проекта «МетаШкола», мы оттачивались от сложившихся противоречий и трендов в сфере образования (VUCA-мир, постоянное обновление технологий, цифровизация и цифровая трансформация, неравенство в доступности качественного образования и др.), которые ставят перед системой образования новые вызовы. Нами был поставлен вопрос: «Возможно ли существующей школой справиться с проблемами и вызовами?». Если нужна принципиально новая школа, то на каких принципах она должна строиться?

В качестве базовой ценности в проект положена идея о субъективном благополучии участников образовательного процесса, объединяющей всех субъектов образовательной экосистемы.

В качестве рабочего определения понятия субъективного благополучия взято определение Р. М. Шамионова<sup>1</sup>, определяющего его как *состояние динамического равновесия, которое достигается разнонаправленными по валентности переживаниями удовлетворенности в различных аспектах образовательной* (уточнение авторов статьи) *деятельности, когда на уровне состояния неудовлетворенность одной сферой компенсируется удовлетворенностью в другой, а на уровне внутренней динамики неудовлетворенность создает определенную зону напряжения, которая становится движущей силой развития, а удовлетворенность – зону разрешения.*

В данном подходе подчеркивается динамичность субъективного благополучия, что означает невозможность достичь данного состояния раз и навсегда: удовлетворив одну потребность или достигнув одну цель, тут же актуализируются или возникают другие. В определении задаются две плоскости: первая говорит о том, что успешность в одной сфере может покрывать невысокие достижения в другой сфере. Например, успешен человек в создании креативных текстов, но в грамотности – не очень. Речь идет о некоем гармоничном состоянии, которое не означает, что каждый во всем должен быть успешен и соответствовать норме; акцентируя внимание на сильных характеристиках и сторонах личности, они получают дополнительное подкрепление, усиление, тем самым нивелируя, компенсируя дефициты в других областях.

Вторая плоскость, заданная данным определением, на наш взгляд, согласуется с пониманием содержательного, развивающего конфликта: столкновение с противоречием вызывает состояние напряженности, неудовлетворенности, задавая направленность личности и вызволяя энергию на преодоление обнаруженного противоречия; в случае продуктивного разрешения противоречия ощущается состояние субъективного удовлетворения. Данное определение отражает аффективную и когнитивную составляющие феномена субъективного благополучия.

Становление субъектности участников образовательных отношений, в данном случае, выступает средством достижения субъективного благополучия. Субъект – тот, кто действует из собственных интересов и целей, выстраивая программу действий, выбирая средства и инструменты. По сути, речь идет о **деятельности учения** (отодвигая на второстепен-

---

<sup>1</sup> Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности.

ный план обучение). Субъектность вовсе не означает обособление личности от коллектива; реализация персональных интересов и целей, как правило, сопряжена с необходимостью взаимодействовать с обществом, по крайней мере, учитывать интересы окружающих людей. Формирование субъектной позиции как ребенка, так и взрослого в существующей школе – необычайно трудная задача, во-первых, это связано с внешними требованиями – образовательная программа задана, нормы создают жесткие границы, классно-урочную систему практически невозможно преодолеть. С другой стороны, в массовой практике отсутствуют инструменты и технологии формирования субъектной позиции, оформления подлинных интересов и целей. Как правило, учитель делает на уроке то, что задано программой, ученик идет по предложенному учителем пути. Часто учебные цели к интересу ребенка никакого отношения не имеют, то есть носят фиктивный характер. Ученик принимает и решает задачу, которую перед ним поставил педагог, выступая в роли исполнителя, а не в роли инициатора собственной учебной деятельности. Субъектный учитель может обеспечить становление субъектности ученика, и наоборот, несубъектный учитель не может обеспечить становление субъектности ученика.

Субъектность рассматривается в динамике, в становлении: для каждого возраста соответствует определенная сфера (зона влияния), в которой может формироваться и проявляться субъектность, а, следовательно, переживаться состояние благополучия. Например, для начинающего педагога сферой влияния и становления субъектности может являться предмет<sup>1</sup>, выбор и формирование круга общения, освоение территории, формирование ценностей и норм – для подростков<sup>2</sup>.

Мы исходим из следующих положений:

- каждый учащийся, педагог, управленец является потенциальным субъектом деятельности учения, осуществляемой по индивидуальным образовательным программам персонально присущим ему способом;

- школа является потенциальным субъектом образовательной экосистемы, представляющей собой сетевую кооперацию независимых поставщиков различного образовательного опыта (контента), которые через обмен и сотрудничество способны поддерживать процесс обучения и воспитания в контексте вызовов будущего;

---

<sup>1</sup> Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск, 2012.

<sup>2</sup> Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Глава 3. СПб.: Питер, 2008; Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. 2000.

- переход учащихся, педагогов и самой школы в субъектную позицию осуществляется в режиме становления, представляющем собой непрерывный рост продуктивности используемых способов собственных действий на основе их переосмысления, и наоборот – непрерывный рост осмысленности собственных действий на основе их трансформации.

Отвечая на вопрос о подходах и образовательных технологиях, позволяющих реализовать идею становления субъектности (для обеспечения субъективного благополучия участников образовательных отношений – в пределе), мы опираемся:

- на идеи и технологии персонализированного образования (обеспечивающие становление субъектности);

- на системно-деятельностный подход (становление субъектности в деятельностных пробах);

- на экосистемный подход (обеспечение условий для реализации персонализированного и системно-деятельностного подходов; становление субъектности образовательной организации как «живого организма»).

Ниже опишем один из возможных вариантов организации образовательного процесса. Основным структурным элементом образовательной программы является образовательный модуль (Рисунки 1, 2, 3).

Содержание модулей выстраивается на основании **больших идей**<sup>1</sup>; каждый модуль завершается образовательным со-бытием и последующей рефлексией. Самоопределение учащихся осуществляется через выбор и пробы. Переход от **предметности к деятельности** обеспечивается индивидуально-коллективным движением к общему продукту, который демонстрируется, предъявляется публично на финальном событии. Для подготовки события потребуются мастерские, конструкторские бюро, лаборатории и т.д., которые имеют практическую направленность, а также учебные занятия, направленные на получение знаний и формирование умений, обеспечивая практическую деятельность. Таким образом, обеспечиваются **персональные результаты** (личностные, предметные и метапредметные) и отчужденные **коллективные продукты**. Модуль может быть **разновозрастным и межпредметным**.

Прототипом такой организации образовательного процесса для нас выступает курс истории Древнего мира для 5 класса, разработанный ав-

---

<sup>1</sup> Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеенко, А. М. Михайлова, О. Д. Федоров, Т. В. Пашенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 60 с. — 100 экз. — (Современная аналитика образования. № 17(47)). Электронная версия - <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/425694364.pdf>

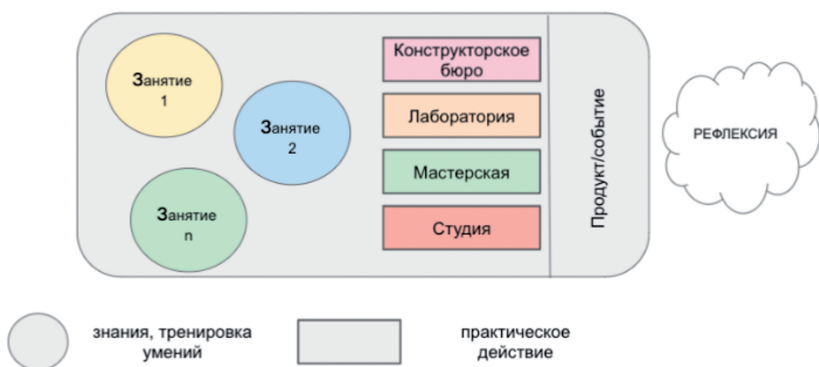


Рис. 1 Внутреннее устройство модуля

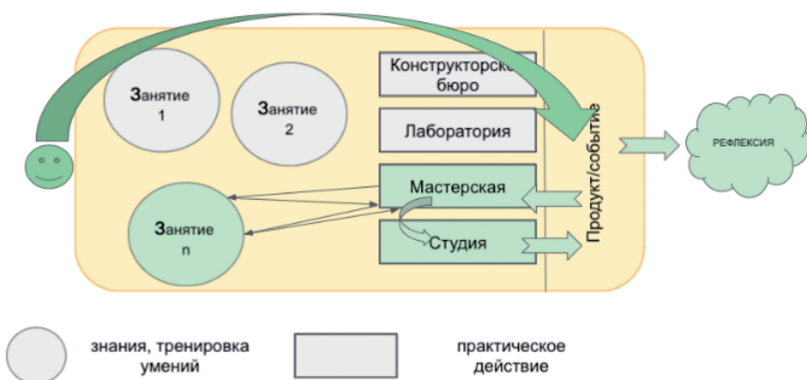


Рис. 2 Возможная траектория ученика/педагога

торским коллективом учителей истории в МАОУ КУГ № 1 – Универс, г. Красноярск. Курс включает в себя такие модули, как «Счет лет в истории», «Тайны вещей Древнего мира», «Музей «оживших» картин» и др. Примерами больших идей, положенных в содержание модулей, являются, например, такие: «Природно-климатические условия в значительной степени определяют социально-политический, культурный и экономический уклад общества»; «Культура – это накопление и передача социального опыта от поколения к поколению». Основными видами деятельности в модулях являются учебное исследование (с опорой на изучение исторических источников, учебных текстов документальных фильмов) и учебное проектирование (например, проектирование и воплощение проектов «Энциклопедия вещей Древнего мира», «Экскурсия в музей Цивилизаций



древнего мира»). Данный пример иллюстрирует, как сначала оформляется и реализуется субъектная позиция педагогов, затем – учеников.

Другой пример, модельный, а не реальный, допустим, финальным образовательным со-бытием является взятие снежного городка. Потребуются конструкторское бюро для подготовки инженерного проекта и его реализации, мастерская историка, литературная редакция; участникам данного модуля необходимо делать выбор, осуществлять пробы, допускать ошибки, снова выбирать, пробовать и т.д. Для работы в мастерской в какой-то момент может потребоваться знание или умение из предметных областей, тогда открывается значимость учебных занятий. Таким образом решение практической задачи порождает учебный запрос к предметным дисциплинам. Возможность возвращаться из практики в теоретический предметный материал и обратно, на наш взгляд, способствует становлению субъектности ученика.

Инструментом персонального нелинейного движения выступает индивидуальная образовательная программа. Каждый модуль завершается рефлексивной остановкой.

На рисунке 3 представлена возможная карта образовательных модулей.

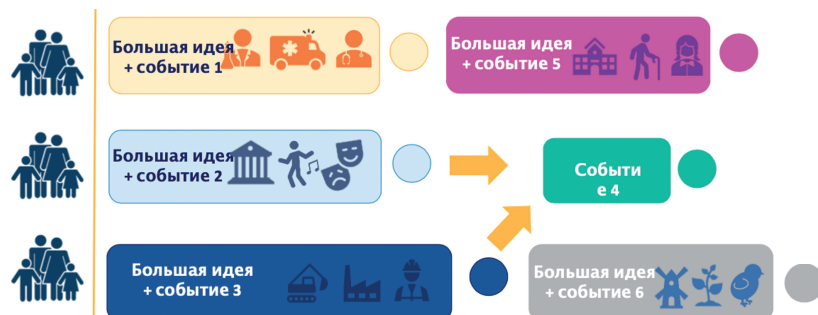


Рис.3 Карта образовательных модулей

Осуществить обустроенный таким образом образовательный процесс невозможно в условиях закрытости школы и ограниченности ее ресурсов (материально-технических, кадровых, финансовых, цифровых и др.). Построение образовательных экосистем выступает необходимым условием обеспечения новых образовательных практик.

Содержательные основания проекта «МетаШкола» раскрываются через представленные ниже представления о возможном варианте индивидуализации и персонализации в образовании.

1. Вариант индивидуализации и персонализации деятельности учения заключается в культивировании сетевых коопераций или образовательных общностей (в том числе разновозрастных), которые возникают и существуют со-бытийно Событийным образом в процессе освоения или переосвоения различных типов знаний или иных когнитивных организованностей мышления (со-бытийность означает совместность, Событие – особое состояние со-бытийной общности, которое эстетически-познавательльно проживается и рефлексивно вспоминается).

2. Индивидуализация и персонализация деятельности учения представляют собой определенные нормы и правила, осваиваемые индивидом в рамках технологически организованного процесса и включающего в себя акты понимания, принятия и действия (ПО, ПР, ДЕ):

- понимание предельных содержательных основ современного мира знаний;
- принятие определенной личностной стратегии (онлайн и офлайн) освоения необходимых типов знаний;
- действие по освоению необходимых знаний специфическим, только ему присущим способом;
- С психологической точки зрения, индивидуализация означает повышение личной производительности за счет включения учащихся в процессы самоидентификации, самоактуализации.
- Индикаторами включенности в эти процессы являются такие характеристики, как:
  - проявление самобытных особенностей учащихся;
  - «усиление сильного» в этих самобытных особенностях;
  - предъявление результатов такого усиления в значимых для учащихся формах.

В целом, результат индивидуализации и персонализации в рамках личных маршрутов – обретение КДП (культурно-деятельностной позиции). Это является признаком шестого технологического уклада, предопределяет эволюцию современных интеллектуальных сервисов в сфере образования и подготовки к усложняющимся становящимся видам мышления и деятельности.

3. Для обеспечения индивидуализации и персонализации необходимо создание семиотической образовательной сети (семиосети). Семиотическая сеть должна обеспечить такую коммуникативную самоорганизацию ее участников, результатом которой является самовозрастание смысла в новых контекстах. Семиотическую сеть необходимо рассматривать как открытую площадку по актуализации и решению «преадап-

тационных задач» сферы образования в усложняющемся мире.

Семиосеть «держится» на плавающей системе разделения труда, включающей следующий набор деятельностных позиций:

- a. Позиция «Тьютор контента»;
- b. Позиция «Коуч смыслообразующей деятельности»;
- c. Позиция «Сценарист образовательных Событий»;
- d. Позиция «Режиссер образовательных занятий»;
- e. Позиция «Организатор индивидуальных возвратно-поступательных маршрутов в сетевой кооперации»;
- f. Позиция «Оценщик личностных достижений»;
- g. Позиция «Наставник образовательных общностей».

Плавающий характер системы разделения труда в семиосети означает то, что обозначенные позиции являются взаимозаменяемыми и взаимодополнительными.

# КОММУНИКАТИВНАЯ ПРАКТИКА ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЛЬНОСТИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Т.В. Фуряева, Т.Н. Пасечникова*

В статье раскрывается сущность самоэффективности в коммуникации применительно к профессиональной деятельности специалистов пожарно-спасательных служб, показана возможность ее формирования в вузовском образовании в рамках коммуникативного формата организации обучения.

**Ключевые слова:** экстремальная профессиональная деятельность, самоэффективность в коммуникации, коммуникативно ориентированные задания, коммуникативное поведение, ситуационное обучение.

Существуют «опасные профессии», в рамках которых человеку приходится работать в экстремальных условиях, характеризующихся не только повседневной напряженностью, но и реально опасными для собственной жизни и здоровья ситуациями. К представителям таких профессий, в частности, относятся работники пожарно-спасательных служб. Значительные психо-эмоциональные нагрузки в деятельности спасателей связаны с высокой ответственностью за принятые решения, со значительной сложностью выполняемых функций, с дефицитом времени и т.д. Как показывают многочисленные исследования в рамках психологии стрессовых и экстремальных ситуаций, важнейшим условием психологической «экстремальной» подготовленности будущих специалистов, студентов пожарно-спасательных академий, является усиление их личностного потенциала, базирующегося на характере и уровне их саморегуляции в поведении и коммуникации [7].

В нашем опытно-экспериментальном исследовании, посвященном организации коммуникативного способа построения профессионального образования, мы обратились к развитию такого личностного метакачества студентов, как самоэффективность в коммуникации. При этом мы опирались на результаты исследований в области психологии и педагогики коммуникаций (Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, А.В. Петровский и другие); вопросов самоэффективности в деятельности и общении (А. Бандура, Т.И. Васильева,

М.И. Гайдар, Т.О. Гордеева, М. Ерусалем, Д. Зиглер, Дж. Капрара, Р.Л. Кричевский, Дж. Маддукс, Alex R. Lin, М. Nathans-Kelly Traci, G. M. Hodis, F.A. Hodis и другие); организации образовательного процесса для обучающихся, ориентированных на профессии, связанные со значительными физическими, социозэмоциональными рисками, с необходимостью действовать в экстремальных ситуациях (М.Д. Безбородько, Ю.А. Дежкина, В.И. Дутов, М.В. Елфимова, Ю.И. Емельянова, А.Т. Иваницкий, И.В. Иванихин, Н.В. Шкроб и другие); содержания коммуникативной подготовки студентов (В.Н. Белкина, Г.С. Васильев, О.В. Гусевская, А.А. Деркач, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.Г. и др.) [1,3,4,8,10,11]. Исследование проводилось в течение пяти лет на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России г. Железногорск Красноярского края. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 260 человек, среди которых обучающиеся (231 чел.), преподаватели, офицеры, магистранты заочной формы обучения – действующие сотрудники МЧС.

В процессе разработки, обоснования и апробации организационно-педагогических условий нами был апробирован оценочно-диагностический инструментарий мониторинга сформированности самоэффективности в коммуникации у обучающихся, включающего педагогическую диагностику, дополненную психологическими методиками (Шкала общей самоэффективности (Дж. Маддукс), тест для диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева), опросник потребности в достижении (Ю.М. Орлова), опросник «Оценка коммуникативных навыков», тест поведения людей в конфликтных ситуациях (К. Томас), тест самомониторинга (М. Снайдер)).

В теоретической части своего исследования мы исходили из того, что понятие эффективность является родовым по отношению к понятию «самоэффективность». Последнее имеет многомерные характеристики в контексте соотношения между целью деятельности, достигнутым результатом и приложенными усилиями, целенаправленного, управляемого взаимодействия, а также в отношении как внешней оценки, так и самооценки и представлений человека о личных результатах деятельности. Понятие «самоэффективность» введено в психологию А. Бандурой [2]. Оно определяется им как восприятие человеком своей способности успешно действовать в различных ситуациях. В настоящее время в психологии существует несколько подходов к пониманию сущности самоэффективности: социально-когнитивный, когнитивно-аффектив-

ный, деятельностно-смысловой, личностно-деятельностный, акмеологический. Анализ основных нормативных документов, а также анализ работ, посвященных изучению особенностей образовательного процесса обучающихся образовательных учреждений ГПС МЧС России, позволили разработать эталон коммуникативного поведения будущих специалистов пожарно-спасательных служб и обратить внимание на необходимость развития метакомпетенций или soft skills, связанных с самоэффективностью личности [10]. С учетом разработанного эталона мы конкретизировали смысл понятия «самоэффективность в коммуникации у обучающихся вуза – будущих специалистов пожарно-спасательных служб». Оно понимается нами как социально-деловое метакачество, определяющее выбор коммуникативных стратегий и необходимых коммуникативных тактик, как в повседневной служебной деятельности, так и в ситуациях, имеющих значительные физические, социоэмоциональные риски, неожиданности, неопределенности, в чрезвычайных ситуациях, и проявляющееся, в частности, в позитивных представлениях о собственных коммуникативных возможностях (в соответствии с требованиями профессии); в уверенности в своих коммуникативных возможностях по достижению конструктивного результата в повседневной служебной деятельности (взаимодействие с подчиненным личным составом, руководителями, коллегами; информационно-разъяснительная работа с населением; ведение переговоров с представителями органов власти, органов местного самоуправления, организаций, должностными лицами; взаимодействие с представителями СМИ; выступления на совещаниях, заседаниях, конференциях, выставках, требующих владения ораторским искусством; ведение деловой документации и другое), а также в чрезвычайных ситуациях (контакт в ограниченном промежутке времени при неблагоприятных для коммуникации условиях, коммуникация с пострадавшими, нуждающимися во время аварийно-спасательных работ); в уверенном коммуникативном поведении, связанным с быстрым установлением контактов с другими, способностью брать на себя роль лидера, регуляцией и саморегуляцией коммуникативной деятельности в чрезвычайных ситуациях ликвидации пожаров и спасении людей, а также при решении других профессиональных задач, гибкостью в коммуникативном поведении и готовностью к коммуникативной импровизации, способностью критически анализировать и оценивать коммуникативные ситуации в профессиональной сфере и свои коммуникативные действия для осмысления и переосмысления коммуникативного опыта.

В данной статье мы поставили перед собой задачу раскрыть сущность обогащения содержания профессионального образования в рам-

ках дисциплин гуманитарного цикла через введение профессионально ориентированных заданий (деловое общение, русский язык и культура речи, иностранный язык, психологическая подготовка, основы первой помощи, психология и педагогика, экстремальная психология и другие).

Профессионально ориентированные задания содержат ситуации квазипрофессиональной деятельности и формулируются таким образом, что способ выполнения обучающимся не известен полностью или состоит из комбинации известных ему способов; им самостоятельно следует отобрать необходимую для решения проблемы информацию. А.Н. Леонтьев справедливо писал, что учебный процесс насыщен значениями и не насыщен смыслами [6]. Содержание большей частью имеет безличностный, отчужденный характер. Первостепенное значение приобретает практико-ориентированность содержания, когда оно воспринимается обучающимися как определенная социальная ценность (или ценность «для себя») и им ясен его смысл.

Основная задача профессионально ориентированных заданий – не столько получение ответа, сколько присвоение нового знания: метода, способа решения, приема, с возможным переносом в другие аналогичные ситуации, в формировании личностных качеств, необходимых высокопрофессиональному конкурентоспособному специалисту. Поэтому при проектировании профессионально ориентированных заданий важным считаем использование задач, отражающих разные уровни овладения обучающимися теми или иными компетенциями. Ученые (И.Я. Лернер, В.В. Гузев, В.П. Беспалько, Б. Блум и др.) по-разному называют данные уровни, однако все они имеют общий смысл и могут быть охарактеризованы как: воспроизведение, восприятие, применение, творчество. Каждый из уровней определяется системой действий обучающихся разной степени сложности. Так, уровень воспроизведения предполагает знание материала, терминов, фактов. Уровень восприятия характеризуется пониманием, способностью объяснить, интерпретировать. Применение – способность анализировать, обосновывать, сравнивать, классифицировать, презентовать, выполнять по плану. Уровень творчества связывают с планированием и созданием новых продуктов, разработкой новых способов, а также со способностью к оценке, умением определять критерии оценивания. С одной стороны, все эти задания направлены на осмысление своего коммуникативного поведения с учетом разных аспектов: умение правильно представить себя, структурировать информацию, аргументированно отвечать на вопросы, держаться перед аудиторией, слушать, находить необходимые для конкретной ситуации вербальные и невербальные средства, преодолевать коммуникативные барьеры, уста-

навливать и поддерживать эмоциональный контакт. Вместе с тем профессионально ориентированные задания заставляют обучающихся обратить внимание на собственный уровень проявления коммуникативной самоэффективности. С другой стороны, они позволяют решать практические задачи учебной дисциплины. Необходимо отметить, что мы работаем в тандеме с преподавателями и учитываем, что подобные задания используются в рамках различных дисциплин, прежде всего гуманитарного цикла (деловое общение, русский язык и культура речи, иностранный язык, психологическая подготовка, основы первой помощи, психология и педагогика, экстремальная психология и другие) [9].

Анализ литературы, посвященной исследованиям языка и речевой деятельности (Г.М. Андреева, Е.В. Клюев, А.П. Панфилова, Б.Т. Парыгин и другие) позволил выделить виды профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера. Считаем, что в основу классификации таких заданий, прежде всего, необходимо положить формы речевой (вербальной) коммуникации: устную и письменную речь, а также количество участников коммуникации (монолог, диалог, полилог). Также при определении типов и содержания профессионально-ориентированных заданий коммуникативного типа важно учитывать цель общения: информирование, как передача информации, сообщение о мыслях, намерениях людей; агитация – побуждение, убеждение, призыв, просьба; эмотивная, как непосредственное выражение чувств, эмоций. Чаще всего в реальной речи функции языка проявляются в различных сочетаниях с преобладанием одной из них; тип речевой коммуникации и условия общения: прямое, или непосредственное, общение с активной обратной связью, например, диалог, и с пассивной обратной связью, например, письменное распоряжение и тому подобное; опосредованное общение, например, выступление в средствах массовой информации.

Нами был разработан алгоритм работы с профессионально ориентированными заданиями: Ознакомление; Понимание смысла и необходимого результата; Исполнение конкретных действий, предписываемых заданием; Оценивание результата; Сопоставление личного результата с результатами других участников, выполнявших задание; Осмысление и переосмысление своих коммуникативных действий и способностей. При выполнении профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера решались определенные задачи, для достижения которых необходимо использование определенных приемов. В связи с этим, совместно с обучающимися, преимущественно во время внеаудиторной работы, вырабатывались правила, рекомендации, памятки, отражающие суть коммуникативных стратегий.



Вместе с моделированием и реализацией профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера преподаватели дисциплин гуманитарного цикла вели постоянную работу по консультированию обучающихся и коррекции их коммуникативного поведения и их представлений о коммуникативной самоэффективности. Обучающиеся готовили доклады по изучаемым дисциплинам, проводили презентации, разыгрывали диалоги с последующим обсуждением и взаимо-, и самооцениванием на основе выработанных алгоритмов и критериев оценивания; конструировали правила и рекомендации. За этот период обучающиеся опосредованно, через грамотную организацию работы, познакомились с разнообразными коммуникативными техниками, которые могут быть использованы в разных целях: знакомство и поддержание разговора, ведение переговоров и урегулирование споров, предотвращение конфликтов, убедительное выступление перед аудиторией, участие в дискуссиях, ответы на сложные вопросы или грамотное уклонение от них и так далее. В течение этого периода, используя содержание изучаемых дисциплин гуманитарного цикла, проводилась серьезная работа по развитию умений в области коммуникации, а именно: четкое изложение мыслей, активное слушание, умение проводить презентацию, вести деловую переписку, телефонный этикет, способность объяснять профессиональные термины тем, кто не обладает специальными знаниями, и другие.

В обязанности преподавателей входило постоянное направление будущих специалистов на осознание ими своей коммуникативной самоэффективности, на выявление и обсуждение возникающих трудностей, барьеров, конфликтов, предоставление советов и рекомендаций, а также всяческое одобрение и поощрение их активности. При этом преподавателями задавались вопросы типа: «Подумайте, сколько всего нового Вы уже узнали, насколько лучше стали разбираться в вопросах деловой коммуникации», «Проанализируйте выступление Кирилла С. Каким образом он действовал? Почему его презентация оказалась такой интересной?», «Подумайте, насколько убедительны Вы были сейчас», «Довольны ли Вы своим выступлением? Почему?» и тому подобные. Размышляя в таком направлении, обучающиеся признавали, что получение результата, который бы удовлетворял их самих, является очень важным аспектом для развития их коммуникативной самоэффективности.

Коммуникативный формат организации профессионального обучения будущих спасателей предполагал активное использование методики ситуационного обучения. Здесь мы выделили несколько типов учебных ситуаций, в частности, ситуацию-иллюстрацию как реальный пример из практики и способ решения; ситуацию-оценки как описание ситуации и

возможное решение в готовом виде с целью оценивания – насколько решение эффективно и правомерно; ситуацию-упражнение как проигрывание ситуаций, нахождение адекватных и эффективных решений.

С позиции самоэффективности мы вводили ситуации, направленные на анализ собственного опыта; на анализ опыта других (анализ косвенного опыта) в разных сферах коммуникативного взаимодействия специалистов пожарно-спасательных служб. Так, среди ситуаций повседневного делового общения специалистов пожарно-спасательных служб артикулируем следующие типы: «Начальник vs подчиненный» – предполагает набор видов ситуаций, отражающих коммуникативный аспект взаимодействия с подчиненным личным составом (обучение, воспитание, решение текущих, в том числе конфликтных вопросов, позиционирование себя не только как руководителя, но и лидера, способного влиять на других людей, убеждать, мотивировать на выполнение служебных задач, организовать командную работу, поддерживать высокий позитивный имидж сотрудника МЧС). С другой стороны, данный тип предполагает ситуации, в которых начальник оказывается в роли подчиненного перед вышестоящим руководством; «Переговоры, спор» – включает ситуации организации и осуществления совместной деятельности: ведение переговоров с представителями органов власти, органов местного самоуправления, организаций, должностными лицами; оформление деловой документации; «Взаимодействие со СМИ» – предполагает набор видов ситуаций, в которых требуется грамотно и достоверно представить информацию, дать опровержение, оформить пресс-релиз, дать интервью, участвовать в пресс-конференции и так далее; «Коллектив» – включает широкий круг коммуникативных ситуаций, возникающих постоянно в коллективе: при знакомстве, при распределении обязанностей; ситуации справедливой – несправедливой критики, а также провоцирующего поведения; ситуации необходимости разрешения проблемы, по поводу которой существуют разные точки зрения, сталкиваются разные интересы, ситуации проявления асертивности и так далее.

Названия типов ситуаций общения в условиях выполнения боевых задач мы сформулировали в форме призыва: «Слушай! Объясняй! Информировуй! Убеждай!». Этот тип включает виды коммуникативных ситуаций, отражающих взаимодействие с пострадавшими, их родственниками, свидетелями (в том числе с иностранными гражданами), находящимися в нестабильном психоэмоциональном состоянии (шок, горе, алкогольное опьянение, стрессовые реакции); Тип ситуации – «Риски!» включает виды коммуникативных ситуаций по взаимодей-

ствию с пострадавшими, с коллегами, с начальством и требующих «нестандартного подхода» к решению ситуации; Тип «Мы – команда!» предполагает набор видов коммуникативных ситуаций между спасателями в сложных условиях: ограниченный промежуток времени; пожар, задымление; неожиданное изменение обстановки; недостаток, противоречивость информации об условиях выполнения, содержания задачи; отсутствие координации в работе подразделений; малая сплоченность подразделения, низкая степень доверия к командованию и другое [5].

Формированию самоэффективности в коммуникации способствовало также вовлечение обучающихся в разнообразные коммуникативно-ориентированные практики с элементами нетипичности, неопределенности, требующие активного, самостоятельного, гибкого и уверенного поведения. В целом, как показали результаты нашей опытно-экспериментальной работы по введению коммуникативного способа построения профессионального образования, т.е. обогащение представлений, коммуникативного опыта, а также включение студентов в реальные коммуникативно-ориентированные практики, способствовали вовлечению будущих спасателей в рефлексивную деятельность, появлению уверенности в коммуникации и развитию ее самоэффективности.

### Литература

1. Артемова, О.А. Коммуникативные стратегии и тактики: теоретические аспекты исследования [Электронный ресурс] / О.А. Артемова // «Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода». – 2018. – Режим доступа: <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2018/artemova-2018.html>
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Васильева Т. И. Динамика профессиональной самоэффективности будущего педагога-психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Васильева Татьяна Иосифовна. – Москва, 2008. – 264 с.
4. Гайдар, М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гайдар Марк Игоревич. – Воронеж, 2008. – 260 с.
5. Игнатова, В.В. О коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации / В.В. Игнатова, Т.Н. Пасечкина // Проблемы современного образования. – 2020. – №2. – С. 192-200.
6. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики : монография / А.Н. Леонтьев. – 3-е издание. – Москва: Издательство Московского уни-

верситета, 1972. – 576 с. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>

7. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37.

8. Осипов, А.В. Профессионально-важные качества сотрудников пожарно-спасательных формирований на разных этапах профессионального становления: дис. ... к. психолог. наук: 19.00.13 / Осипов Артур Валентинович. – Ростов-на-Дону, 2009. – 197 с.

9. Пасечкина, Т.Н. Конструирование профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера: методические указания / Т.Н. Пасечкина, Л.А. Барановская. – Краснояр. гос. пед. ун-т им.В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 84 с.

10. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных: учебное пособие / под общ. ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2017. – 319 с. – 24

11. Luu, V. The 10 Skills You'll Need By 2020 (And Beyond) [Электронный ресурс] / Vivien Luu. – Режим доступа: <http://www.careerfaqs.com.au/news/news-and-views/the-10-skills-you-ll-need-by-2020-and-beyond>.

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КРАЯ: АНАЛИЗ СИТУАЦИИ

*Т.А. Алексеева, Е.А. Чувашева*

В статье сделана попытка на основании данных, полученных от различных краевых организаций, проанализировать и систематизировать существующие в Красноярском крае практики наставничества на момент начала внедрения Методологии наставничества.

**Ключевые слова:** методология наставничества, педагогическое наставничество, профессиональное и личностное развитие, адаптация в образовательной организации.

Актуальность наставничества в профессиональном педагогическом сообществе обусловлена открытостью системы современного образования и динамичностью его развития, что требует от руководителей образовательных организаций и преподавателей гибкого реагирования на постоянно меняющуюся ситуацию.

Основа современного наставничества заложена в таких документах, как: Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. № 204, Распоряжение правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р, (п. 29), Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися (утверждена распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145) и в Методических рекомендациях по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях (Минпросвещения России от 21.12.2021 г. № АЗ-1128/08). На основании данных документов в 2020 г. была разработана и принята Региональная целевая модель наставничества.

Внедрение Методологии наставничества и региональной целевой модели наставничества – это большой проект. Исследования по поводу практик наставничества в крае не проводилось, данная статья написана на основе данных и примеров практик, предоставленных Красноярским педагогическим колледжем № 1 им. М. Горького, Красноярским инсти-

тутом повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева, Красноярским информационно-методическим центром.

Целью данной статьи является попытка зафиксировать и систематизировать те практики педагогического наставничества, которые имеются в крае на начало проекта.

Становление профессиональной позиции и личности педагога начинается не в момент его поступления в педагогический вуз или ссуз, а гораздо раньше, в точке выбора профессии еще в школьные годы, поэтому в данной статье мы рассматриваем более широкое понятие – педагогическое наставничество, как практики, которые создают условия для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации на педагогические профессии обучающихся и успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности педагогических работников.

Для нас наставничество – целенаправленный, длительный, поэтапный, непрерывный процесс формирования и совершенствования профессионализма будущих педагогов.

Начинается путь в профессию с профессиональной ориентации обучающихся. Наставничество является неотъемлемой составляющей больших федеральных проектов, направленных на профориентацию школьников, реализуемых в нашем крае: «Билет в Будущее» и «Молодые профессионалы» Junior. В данных проектах наставниками являются как преподаватели колледжей и вуза, так и студенты – победители чемпионатов Молодые профессионалы. Они проводят профессиональные пробы, тренируют школьников, готовят их к соревнованиям регионального и национального уровней, передают им не только опыт участия в соревнованиях, но и формируют у них необходимые профессиональные навыки и ценностные установки. Профессиональные пробы по педагогическим компетенциям в проекте «Билет в Будущее» проходит 260 человек в год, еще 50 обучающихся участвуют чемпионате Молодые профессионалы (Junior). В данных проектах преобладают групповые формы наставничества: студент/работодатель и группа обучающихся, участников профессиональных проб, несколько наставников работают с одним конкурсантом при подготовке к чемпионату.

Следующей важной ступенью в подготовке к профессии педагога является профессиональное образование. На данном этапе педагогическое наставничество реализуется в: производственной практике студентов, подготовке к профессиональным конкурсам (чемпионатам «Молодые

профессионалы», конкурсу «Учитель, которого ждут»), сопровождении проектной и исследовательской деятельности будущих педагогов.

Важнейшей составляющей подготовки педагогов является производственная практика, которая организуется в новых форматах: интернатура, мастерские, проекты. Роль наставников выполняют педагоги, которые руководят производственной практикой студентов. Они играют определяющую роль в том, пойдут ли выпускники в образовательные организации и с каким практическим багажом. Форма наставничества «работодатель-студент» является самой массовой на данном этапе, более 630 учителей края ежегодно создают условия для формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Как правило, это форма группового наставничества, когда один педагог является наставником нескольких обучающихся, работая индивидуально с каждым из них. В крае имеется уже многолетняя практика подготовки наставников для организации производственной практики студентов на базе Красноярского педагогического колледжа № 1 им. М. Горького.

Важным направлением деятельности наставников является руководство дипломными проектами, которые разрабатываются и реализуются в масштабе школы, параллели классов. Такие дипломные проекты осуществляются обычно командой студентов, под руководством методиста и школьного учителя. Последний выступает в роли заказчика и наставника проекта. Количество проектов и участвующих в них студентов и учителей ежегодно варьируется. Важно понимать, что роль наставника проекта отличается от традиционной роли наставника производственной практики студентов, не все педагоги готовы принять такую роль. Предполагаем, что необходима специальная подготовка наставников как наставников проектов. Важно привлечение административного ресурса образовательной организации для формирования заказа и успешной реализации масштабных проектов.

В Красноярском педагогическом университете им. В.П. Астафьева существует практика работы наставников – преподавателей с одаренными студентами, склонными к исследовательской деятельности в рамках международной программы «Наставники и ученики», реализуемой благотворительным «Фондом поддержки слепоглухих «Со-единение». Данная форма наставничества не является массовой, строится на индивидуальном сопровождении и позволяет сделать первые уверенные шаги в мир науки.

Одним из драйверов изменений в системе подготовки педагогов и развития наставничества является движение «Молодые профессионалы», в рамках которого в 2021 г. более 60 человек участвовали в чемпионатах по 8 педагогическим компетенциям и 207 студентов готовились

к демонстрационному экзамену. В качестве наставников выступают преподаватели вузов и ссузов и педагоги образовательных организаций. Формирование профессиональных компетенций является фокусом работы наставника(ов) со студентами в данном проекте.

И в вузе, и в колледжах стараются простроить с работодателями единую систему сопровождения студентов – молодых учителей. В модели наставничества можно выделить две линии сопровождения: этап профессиональной подготовки (обучающийся + преподаватель-наставник-работодатель) и этап профессиональной деятельности (молодой учитель + учитель-наставник, включенный в деятельность педагогического вуза/ссуза). Это позволяет решать задачи профессионального становления молодого учителя, включать его в проектирование собственного развития, оказывать помощь в самоорганизации, самоанализе этого развития, повышать его профессиональный уровень, способствует развитию профессиональных компетенций наставника.

Следующим этапом становления педагога является этап вхождения в профессию и адаптации в образовательной организации молодого специалиста. Организация работы с молодыми специалистами всегда была одной из важных задач на уровне образовательных организаций, муниципалитетов и края. С 2017 года КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького» по заказу министерства образования Красноярского края проводит курсы подготовки учителей-наставников. Являясь координатором внедрения региональной Целевой модели наставничества в крае, колледж помогает 7 пилотным площадкам (на конкурс пилотных площадок было подано 64 заявления) построить практику наставничества молодых учителей и административных работников. Следует отметить интересную практику наставничества педагогов, не имеющих педагогического образования муниципального уровня, организованную в Ирбейском районе. Педагоги и их наставники работают в разных образовательных организациях, встречаются очно и в дистанционном режиме. Эта система управляется с уровня муниципалитета и позволила закрепить новых педагогических работников в организациях. Такая практика наставничества востребована в сельских муниципалитетах с преобладанием небольших школ.

В крае существуют общественные организации, которые оказывают поддержку начинающим учителям в различных формах: педагогические игры, которые формируют метапредметные компетенции (Ассоциация молодых педагогов Красноярского края), летние и зимние методические школы (Творческий Союз Учителей), правовое просвещение (Краевая организация профсоюзов работников образования). На уровне каждо-



го муниципалитета существуют Школы молодого педагога, проводятся различные мероприятия. Остается открытым вопрос: можно ли данные практики отнести к практикам наставничества. Они, без сомнения, являются практиками методической поддержки молодых педагогов.

По данным регионального мониторинга механизмов управления качеством образования, проведенного летом 2021 г., в 41 муниципалитете края есть муниципальные программы наставничества и программы в отдельных образовательных организациях.

По обобщенному показателю 2.2.3 можно судить о том, что ни один из муниципалитетов не вышел на высокий уровень организации практик наставничества/поддержки молодых педагогов, преобладает средний уровень – 61% (37 муниципалитетов). Это означает, что программы формально есть, но не все молодые педагоги в них участвуют. Однако, в 19 муниципалитетах все же удалось активно и реально запустить такие программы: Абанский район, Енисейский район. Бирилюсский район, г. Назарово, Дзержинский район, Идринский район, Ирбейский район, Тюхтетский район, Эвенкийский МР, Назаровский район, Нижнеингашский район, Балахтинский район, Северо-Енисейский район, Ужурский район, г. Ачинск, г. Боготол, г. Канск, Партизанский район, г. Норильск.

Еще одним инструментом, который позволяет судить о наличии практик наставничества, является Региональный атлас лучших образовательных практик. В нем существует номинация «Наставничество». Ежегодно от 10 до 22 (в 2021 г.) организаций подают заявки на конкурс лучших практик наставничества. Не менее 70 образовательных организаций за последние 5 лет подавали заявку в данную номинацию, представляя практики наставничества педагогических работников. В основном представленные практики в своем содержании описывают деятельность, направленную на создание условий для адаптации молодого педагога в начале педагогической деятельности, формирования профессиональных компетенций молодого специалиста, формирования потребностей в самообразовании и развитии творческого потенциала личности педагога как основы повышения качества обученности учащихся. Типовыми решениями при работе с молодыми педагогами являются: школы молодого педагога, которые проводятся в формате семинаров, больших мероприятий, участие в конкурсах и создание методических разработок совместно с наставником, что скорее можно назвать методической работой, а не наставничеством, так как не ориентировано на индивидуальные потребности конкретного молодого специалиста. Часть практик имеют элемент индивидуального сопровождения (наставничества), который не был осознан на уровне системы методиче-

ской работы и должным образом описан. Позитивным является наличие индивидуальных образовательных маршрутов (программ развития) у молодых специалистов, однако, часто результаты в этих программах слишком глобальные, неконкретные, отсутствует система мониторинга результатов. Практики строятся на определенной теоретической основе, которую авторы осознают и делают ссылку на теоретические материалы на сайтах, где размещена информация о практике наставничества. Представление практик наставничества на сайтах организаций – позитивный факт, часть практик представлены полно с методическими рекомендациями и материалами в помощь как наставнику, так и наставляемому, большинство практик представлены лишь нормативными материалами.

В г. Красноярске существуют 20 базовых площадок по направлению наставничество, работу которых координирует Красноярский информационно-методический центр. Программы наставничества данных организаций очень разнообразны, строятся на различных типах взаимодействия и направлены на создание условий для успешной личной и профессиональной самореализации в конкретной организации. Многие из этих программ появились в школах, которые организуют производственную практику студентов, что способствует непрерывности сопровождения студента-молодого специалиста. Информационная поддержка молодых педагогов г. Красноярска осуществляется через сеть интернет, создано единое информационное поле, включающее несколько типов электронных ресурсов:

1. целевая страница для молодых педагогов на сайте КИМЦ;
2. информационные страницы для отдельных категорий молодых специалистов (дошкольные образовательные учреждения, школы);
3. Ютуб-канал для молодых педагогов;
4. страницы в социальной сети Вконтакте.

Это единое информационное поле может служить опорной точкой для формирования городской/краевой системы наставничества. В г. Красноярске в 2021 г. проводилось мини-исследование для выявления дефицитов молодых специалистов (в Октябрьском районе), позволившее более осознанно строить программы наставничества.

В период неопределенности, быстрой смены педагогических технологий и нормативных основ деятельности педагога, не только молодые специалисты, но и опытные учителя нуждаются в поддержке и сопровождении. Наставничество становится важным элементом системы повышения квалификации педагога. Довольно часто освоенные педагогом в рамках повышения квалификации, непрерывного повышения профессионального мастерства, мероприятий по профессиональному

развитию новые способы и технологии очень сложно «приживаются» в практике, не укореняются в ней (попробовал – не получилось, оставил все как есть). Процесс формирования и «закрепления» новых компетенций требует поддержки, сопровождения педагога. Поэтому и появилась необходимость применения новых технологий осуществления помощи учителю посредством практики супервизорского сопровождения на основании Индивидуального образовательного маршрута.

В 2020 г. была разработана программа повышения квалификации «Содержание и организация педагогической супервизии для учителей, реализующих практику формирования функциональной грамотности школьников» (40 уч. ч). Отбор на программу осуществлялся с учетом того, что педагог предварительно освоил программу ПК по функциональной грамотности, имеет опыт успешной работы по формированию функциональной грамотности обучающихся. Было подготовлено 100 супервизоров для сопровождения профессиональной деятельности педагогов – выпускников Центра непрерывного повышения профессионального мастерства по формированию ими функциональной грамотности обучающихся. В 2021 г. осуществлялась супервизорская поддержка 250 выпускников треков НППМ. Для этого проводятся очные семинары, тренинги по совершенствованию техник супервизорского сопровождения, организуются их профессиональные пробы с выпускниками треков НППМ, проектируются варианты организации процесса супервизии в муниципалитетах.

Для организации внедрения системы наставничества, в том числе наставничества педагогических работников, в крае были разработаны курсы подготовки наставников и кураторов программ наставничества. Первые 54 слушателя завершили обучение. 21 пилотная площадка закончила пилотирование своих программ, построенных на методологии наставничества. Трижды проводился краевой Форум наставников «ПРОнаставничество», который является площадкой, где создается общее понятийное поле и формируется идеология наставничества, обобщаются и представляются лучшие практики.

Таким образом, в крае существуют разнообразные практики педагогического наставничества, в реализации которых используются практически все формы взаимодействия, рекомендуемые Методологией наставничества. Практики наставничества охватывают весь период становления педагога, начиная с этапа профессиональной ориентации. Общим для них является то, что наставник помогает наставляемому определить его профессиональные дефициты и способы их ликвидации, создает неформальные отношения, осуществляет психологическую

поддержку наставляемого, позволяющую ему адаптироваться в профессии и образовательной организации. Судить о массовости применения практик наставничества невозможно, поскольку не проводился мониторинг на уровне региона. Для построения в крае единой системы наставничества следует решить несколько проблемных вопросов:

- нормативное оформление практик;
- отсутствие единого информационного поля;
- фрагментарность исследований и их локальный характер;
- оценивание практик наставничества и их эффективности различными инструментами и на основе различных подходов; необходимость корректировки практик в свете Методических рекомендаций по построению системы наставничества педагогических работников.

Приведенные выше примеры практик подтверждают не только востребованность наставничества, но и необходимость объединения усилий всех образовательных организаций для создания в крае целостной системы наставничества педагогических работников на основе Методологии наставничества и Региональной модели наставничества.

# ПРОБЛЕМЫ И СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КРАЕ

*Л.В. Иванова, А.В. Бутенко*

В статье построена обобщенная картина технологической трансформации профессиональной деятельности для ряда отраслей краевой экономики в среднесрочной перспективе. На этой основе определены эффективные сценарии развития профессионального образования с учетом среднесрочных перспектив технологического обновления экономики края.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, сценарии развития профессионального образования, технологическое обновление, типы технологий.

## **Изменения содержания профессиональной деятельности**

Определение перспектив развития профессионального образования невозможно без построения обобщенной картины изменений профессиональной деятельности в среднесрочной перспективе. Наличие такого видения позволяет выстроить реалистичную стратегию развития профессионального образования, синхронизировать спрос и предложение на региональном рынке труда. В рамках данного исследования на основе методологии, использующей форсайт, экспертный опрос, метод организационного проектирования развития территориальных систем деятельности, определялись перспективы технологического обновления ряда направлений хозяйственной деятельности в разных временных горизонтах с учетом локальных ресурсов и возможностей фирм, работающих в крае.

Исходя из анализа направлений технологического развития и текущего состояния дел в хозяйственной деятельности, результатов экспертных дискуссий, выделены следующие изменения содержания профессиональной деятельности.

Первое. Одно из изменений связано с необходимостью компаний постоянно обновлять свою деятельность, находиться в поиске построения такой конфигурации деятельности, которая позволит создать конкурентный продукт. Изменение конфигурации деятельности, фирмы может быть связано с перестройкой рабочего места, сменой деятельностных позиций, функций, мест и форматов работы, сменой команды, расширением коммуникации с коллегами других направлений деятель-

ности. Профессионалу, работающему в компании, при изменении конфигурации деятельности компании, необходимо уметь перестраиваться, участвовать в коммуникации по вопросам перестройки деятельности организации, нахождения новых решений для компании (находясь в лидерской позиции, организовывать продуктивную коммуникацию) и для организации своей деятельности.

Второе. В связи с технологическими изменениями существенно меняется продукт деятельности фирмы, организации. Следовательно, профессионал должен обладать такими умениями, навыками, компетенциями, которые помогают ему адаптироваться в новых условиях, изменять способы своей деятельности.

Немаловажное значение имеет скорость, с которой осуществляются изменения в профессиональной деятельности.

Таким образом, на каждом этапе технологического обновления компании меняется система разделения труда, рабочее место и требования к персональным компетенциям.

В целом требования к профессионализму выпускников системы подготовки кадров можно разделить на две группы.

1. Квалификация выпускников, позволяющая им быстро адаптироваться к производственным процессам, корпоративной культуре организации, при необходимости быстро переучиваться. Эти выпускники востребованы в организациях, фирмах как квалифицированные, ответственные исполнители;

2. Квалификация выпускников, которая характеризует их как инициативных, креативных, самостоятельных. Как правило, из этой группы выпускников формируются лидеры отдельных групп, секторов в производственных процессах, индивидуальные предприниматели, самозанятые.

На сегодняшний день в рассматриваемых направлениях хозяйственной деятельности (агропромышленный, лесопромышленный комплексы; производство машин и оборудования; деятельность в области информационных технологий; благоустройство, ландшафтная архитектура) и в экономике края в целом складывается запрос на ускоренную, опережающую подготовку специалистов с высоким уровнем квалификации, профессиональной мобильности, обладающих качествами и адаптивности, и предприимчивости.

Эти требования к содержанию профессиональной деятельности ориентируют на существенные изменения в содержании подготовки специалистов, что может обеспечиваться посредством:

– диверсификации профессионального образования (расширении спектра форматов, моделей и технологий обучения);

– осуществления перехода к новому укладу деятельности образовательных учреждений, отвечающему требованиям гибкости, мобильности.

Внедрение современных образовательных технологий, моделей организации образовательного процесса (на основе технологий развивающего обучения, теорий решения изобретательских задач, проектного и дуального обучения и др.) позволит обеспечить высокое качество, практико-ориентированность подготовки студентов среднего профессионального и высшего образования, усиление их возможностей на краевом рынке труда.

Создание коммуникативных пространств (дискуссий, семинаров, форумов) в форматах face-to-face и on-line, комфортного рабочего пространства для преподавателей повысит их мотивацию к инновационной деятельности.

В качестве важного элемента развития профессионального образования края для перехода на современные форматы образования должно стать производство и реализация новых концептов, технологий профессиональной деятельности.

«Точками роста» являются институциональные проекты: Центры компетенций, центры технологического предпринимательства, программы подготовки управленцев, ориентированные на освоение современных способов деятельности: проектирования, программирования, сценарирования и других.

В среднесрочной перспективе, то есть в течение 5-6 лет представляется необходимым создать институциональные условия (организационные, нормативные, материальные) для осуществления изменений, одновременно развернув специальные программы управленческой, педагогической подготовки, переподготовки, повышения квалификации, в целом, усилить интеллектуальный контур модернизации системы подготовки.

### **Востребованные области профессиональной деятельности в отдельных отраслях**

В ходе экспертного анализа информации, полученной в рамках опроса представителей предприятий ряда отраслей краевой экономики, были получены следующие данные о востребованных в данное время профессиях, а также о профессиональных областях деятельности, востребованных в долгосрочной перспективе (табл. 1).

В настоящее время востребованными профессиями на предприятиях, относящихся к **агропромышленному комплексу**, являются: машинист, механизатор, водитель, комбайнер, механик, слесарь КИПиА, агроном, рыбовод, ветеринар.

В **лесопромышленном комплексе** востребованы лесовод, мастер питомника, лесной пожарный, специалист по выращиванию саженцев ЗКС, аналитик в области охраны лесов, картограф-геоинформатик.

На предприятиях, относящихся к комплексу **информационных технологий**, востребованы эксплуатационники, ИТ-медики, Frontend- и backend-разработчики, разработчики мобильных приложений, веб-дизайнеры, специалист в области работы с технологией BigData.

На предприятиях по **производству машин и оборудования** востребованы операторы автоматизированных безлюдных производств, беспилотными добывающими комбайнами, системами интеллектуальных энергосетей, наладчики оборудования, эксплуатационники.

На предприятиях сферы **благоустройства и ландшафтной архитектуры** в настоящее время востребованы специалисты по обустройству общественных пространств, обслуживанию и содержанию инфраструктуры, ландшафтному освещению, дизайнеры, садовники, проектировщики садово-паркового пространства.

Определены области профессиональных деятельности, которые будут востребованы в исследуемых отраслях в средне- и долгосрочной перспективе.

Так, на предприятиях **агропромышленного комплекса** будут востребованы сити-фермер, пищевой инженер, агрокибернетик, ГМО-агроном, инженер по 3D-печати продуктов питания, оператор автоматизированной сельхозтехники, сельскохозяйственный эколог, зоотехник по компьютеризации.

На предприятиях лесопромышленного комплекса будут востребованы оператор сушильных установок, оператор пеллетной линии, оператор харвестера, оператор форвардера.

На ИТ-предприятиях будут востребованы проектировщик умной среды, разработчик беспилотных систем, архитектор виртуальной реальности.

На предприятиях, занимающихся **производством машин и оборудования**, будут востребованы инженер-робототехник, экоаналитик в добывающих отраслях, специалисты по созданию виртуальных моделей производства и отслеживания изделий на протяжении жизненного цикла изделия.

На предприятиях, занимающихся **благоустройством и ландшафтной архитектурой**, будут востребованы архитектор «зеленых» городов, специалист по рециклингу, специалисты по биологической очистке загрязненной среды, экологической переработке и утилизации мусора.



Таблица 1. Перспективные технологии/области профессиональной деятельности

Производство машин и оборудования	Агропромышленный комплекс	Информационные технологии	Лесопромышленный комплекс	Благоустройство, ландшафтная архитектура
<ul style="list-style-type: none"> <li>- использование композиционных, керамических, «умных» материалов</li> <li>- применение метаматериалов, углеродистых волокон, композитов</li> <li>- производство лопорощков, оборудования с ЧПУ</li> <li>- гибридные станочные системы</li> <li>- промышленная сенсорика</li> <li>- новое поколение аддитивных технологий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выращивание органических продуктов</li> <li>- замкнутые экосистемы сельхозпроизводства</li> <li>- насыщение растительными веществами</li> <li>- выращивание новых сортов зерновых и кормовых культур (в т.ч. генномодифицированных)</li> <li>- применение агроботов</li> <li>- новое поколение технологий производства пищевых продуктов</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Производственные</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Big Data</li> <li>- аддитивные технологии</li> <li>- искусственный интеллект и автоматизация рабочих процессов</li> <li>- проектирование и моделирование (CAD средства)</li> <li>- «Умный город»</li> <li>- виртуальная, дополненная и смешанная реальность (VR-AR)</li> <li>- нейроинтерфейсы (технология чтения нейроимпульсов и лечения людей)</li> <li>- предсказательная (предиктивная) аналитика</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- производство пиломатериалов, пеллет</li> <li>- лесовосстановление (заготовка, транспортировка, производство клееных материалов)</li> <li>- глубокая переработка древесины (механической, химической, биологической)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>благоустройство общественных пространств</li> <li>автоматические системы увлажнения и полива</li> <li>геопластика</li> <li>биологическая очистка загрязненной среды</li> <li>экологическая переработка и утилизация мусора</li> <li>саморегулируемые парки</li> </ul>

<b>Организационно-управленческие</b>			
технологии блокчейн использование систем искусственного интеллекта предсказательная (предиктивная) аналитика	технологии эджайл (agile-разработка)	технологии блокчейн бережливое производство цифровая биржа	инновационные приемы благоустройства
<b>Информационные / цифровые</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- цифровое проектирование и моделирование</li> <li>- компьютерная оптимизация</li> <li>- цифровые двойники</li> <li>- индустриальный интернет</li> <li>- «умные» цифровые двойники</li> <li>- инжиниринг изделий</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- точное земледелие</li> <li>- использование систем искусственного интеллекта</li> <li>- ресурсосберегающие</li> <li>- логистика пищевой продукции</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- цифровое проектирование и моделирование</li> <li>- распределенная обработка цифровых данных (облачная инфраструктура)</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- применение компьютеризованных лесогазовительных комплексов</li> <li>- цифровая платформа</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- цифровое проектирование и моделирование</li> <li>- компьютерная оптимизация</li> <li>- цифровые двойники</li> <li>- индустриальный интернет</li> <li>- «умные» цифровые двойники</li> <li>- инжиниринг изделий</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- точное земледелие</li> <li>- использование систем искусственного интеллекта</li> <li>- ресурсосберегающие</li> <li>- логистика пищевой продукции</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- цифровое проектирование и моделирование</li> <li>- распределенная обработка цифровых данных (облачная инфраструктура)</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- применение компьютеризованных лесогазовительных комплексов</li> <li>- цифровая платформа</li> <li>- кибербезопасность</li> </ul>

### **Сценарии развития профессиональной деятельности**

На основе собранных данных нами выделены несколько эмпирически обобщенных сценариев возможного развития профессиональной деятельности в долгосрочной и среднесрочной перспективе.

**Базовый сценарий** развития профессиональной деятельности связан с сохранением профессии как основной единицы квалификации профессионала. При этом компетенции являются дополнительными квалификационными единицами, позволяющими профессионалу осваивать смежные виды деятельности и встраиваться в сложные кооперации.

**Дополнительный сценарий** (менее вероятный) связан с утверждением компетенции как основной квалификационной единицы и отказом от профессии как интегрирующей целостность профессиональных знаний, умений, компетенций.

**В реалистичном сценарии** часть профессионалов будет работать в квалификационной рамке, основанной на профессиях, и лишь небольшая часть профессионалов будет работать в рамке компетенций.

Переход части профессионалов от рамки профессий к рамке компетенций обусловлен темпом технологического обновления вида деятельности. Согласно этому сценарию, в рамке компетенций будут работать профессионалы в ИКТ-областях.

Профессионалы в лесопромышленном секторе, машиностроении и металлообработке, агропромышленном секторе, благоустройстве и ландшафтном дизайне будут оцениваться в квалификационной рамке, построенной на профессии как интегрирующей квалификационную целостность.

### **Выводы**

Соответствующий сценарий развития профессионального образования, оптимальным образом учитывающий возможные трансформации профессиональной деятельности, имеет несколько направлений развертывания:

1. В современную подготовку кадров необходимо включить освоение организационно-управленческих и цифровых компетенций наряду с узкопрофессиональными. В этом направлении требуется корректировка образовательных программ.

2. Большое значение в формировании готовности к профессиональной деятельности имеет наличие у выпускника образовательной организации так называемых «мягких» компетенций. В докладе «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире», подготовленном при поддержке Агентства развития профессионального мастер-

ства (Ворлдскиллс Россия)» по результатам проведения форсайтов, отмечены следующие навыки в качестве базовых в XXI веке:

- Концентрация и управление вниманием;
- Эмоциональная грамотность;
- Творчество, креативность;
- Экологическое мышление;
- Кросскультурность;
- Способность к (само)обучению.

Авторы доклада отмечают необходимость понимать связность мира, воспринимать деятельность в контексте всей экосистемы, в целом, развивать мыслительную деятельность. В любом городе, в любой профессиональной среде будут существовать разные субкультуры, в том числе за счет разрыва поколений. В быстро меняющемся мире человеку придется продолжать обучение в течение всей жизни.

3. Одно из направлений развития профессионального образования необходимо выстраивать в тесной связи с соревновательными практиками Ворлдскиллс Россия. В рамках этого направления необходимо осуществлять перевод новых областей деятельности в компетенции Ворлдскиллс и дальнейшее их оформление, последующая презентация, проба как компетенции в чемпионатах профессионального мастерства «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия) разного уровня: региональный, национальный, мировой. Осуществление проб в качестве компетенций Ворлдскиллс позволит сделать вывод о необходимых ресурсах, оценить возможности массовизации/масштабирования компетенции, о возможности доращивания ее до профессии в целом.

# СОЗДАНИЕ ЦЕНТРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА КАК ЯДРА МЕЖОТРАСЛЕВОЙ КООПЕРАЦИИ (СЕТИ) ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Л.В. Иванова, А.В. Бутенко, В.А. Ворошилов*

В статье предложена сетевая образовательная модель, позволяющая модернизировать подготовку в СПО с учетом среднесрочных перспектив технологического обновления экономики края.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, профессиональное образование, сетевая образовательная модель, технологическое обновление.

## Сопоставление моделей подготовки к профессиональной деятельности в СПО

Одна из ключевых линий обновления профессионального образования состоит в укреплении взаимодействия с лидерами технологических изменений, связана с разворачиванием в стране, крае движения Ворлдскиллс. В частности, с переносом практики подготовки чемпионов, команд, подготовки экспертов в массовую подготовку.

Далее представлены элементы существующей в техникумах и колледжах модели подготовки и элементы модели подготовки в рамках движения Ворлдскиллс.

В настоящее время система подготовки кадров в рамках учреждений среднего профессионального образования использует следующую модель организации учебного процесса (рис. 1).



Рис. 1 Сложившаяся модель подготовки к профессиональной деятельности в СПО

Ядром данной модели является основная образовательная программа, которая интегрирует в себе рамочные требования различных документов:

- Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии/специальности;
- Профессионального стандарта;
- Требований предприятий-партнеров.

Данные документы содержат в себе требования, которые зачастую не согласуются между собой или описаны на различных языках (например, ФГОС – на языке компетенций, Профессиональный стандарт – на языке трудовых функций).

При разработке образовательной программы используются несколько вариантов механизмов согласований требований вышеописанных документов. Наиболее распространенные – совместные Рабочие группы представителей профессиональных образовательных организаций, работодателей, профессиональных сообществ; Цикловые методические комиссии в профессиональных образовательных организациях; Наблюдательные советы профессиональных образовательных организаций, имеющих статус автономных.

Основными компонентами реализации образовательной программы являются теоретическое обучение, учебная практика, которые реализуются на базе профессиональных образовательных организаций. Задачей теоретического обучения является освоение студентами теоретических основ осваиваемой ими профессиональной деятельности, задачей учебной практики – отработка первичных профессиональных навыков.

Одним из важных элементов реализации образовательной программы является производственная практика, которая реализуется на базе предприятий-партнеров. Задачей производственной практики является отработка, совершенствование профессиональных компетенций, полученных студентами в профессиональных образовательных организациях в применении в реальных условиях предприятия-партнера.

Итоговым местом сборки результатов реализации образовательной программы является Государственная итоговая аттестация. Главным критерием оценки качества подготовки специалистов является соответствие требованиям ФГОС.

Важным элементом подготовки кадров в профессиональных образовательных организациях является система повышения квалификации педагогических работников – преподавателей и мастеров профессионального обучения. Повышение квалификации является государственным требованием к качеству профессионального образования, формули-

руется через необходимость прохождения такого обучения/стажировки один раз в пять лет.

В последнее десятилетие дополнительную динамику развитию системы профессионального образования придает разворачивающееся в мире и России движение Ворлдскиллс. Его целью является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом.

В Российской Федерации это движение получило название «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». Его оператором является Автономная некоммерческая организация «Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия)». Целью деятельности организации является развитие движения Ворлдскиллс в Российской Федерации.

Для ее достижения определены ключевые задачи:

- содействие выбору профессии гражданами, в том числе посредством профессиональных проб с ориентацией на опережающую подготовку кадров;

- формирование новой производственной культуры в целях повышения производительности труда; создание социальных лифтов, в том числе обеспечивающих профессиональный и карьерный рост работников, развитие профессиональных и экспертных сообществ;

- повышение квалификации кадров, включая инженерные и рабочие профессии и навыки, в том числе путем организации российских и международных соревнований по профессиональному мастерству;

- представление Российской Федерации в международных организациях Ворлдскиллс Интернешнл, Ворлдскиллс Европа, Ворлдскиллс Азия,

- продвижение передовых стандартов подготовки кадров, включая развитие системы независимой оценки компетенций в России и других странах. Деятельность Агентства синхронизирована с достижением национальных целей. В частности, Агентство развития профессионального мастерства (Ворлдскиллс Россия) активно участвует в реализации национальных проектов («Образование», «Демография», «Производительность труда и поддержка занятости»). Среди основных целей организации – внедрение новых стандартов рабочих профессий, совершенствование экзаменационной системы в среднем профессиональном и высшем образовании с применением стандартов Ворлдскиллс.

Основные особенности модели подготовки к освоению компетенций Ворлдскиллс представлена на рис. 2.

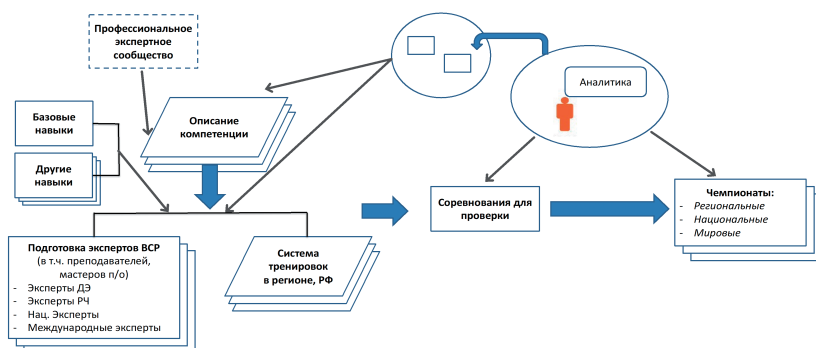


Рис. 2 Модель подготовки освоения компетенций по Ворлдскиллс

Центральным элементом этой модели является Описание компетенции (WSSS). Этот документ определяет знание, понимание и конкретные компетенции, которые лежат в основе лучших международных практик технического и профессионального уровня выполнения работы, перечень умений и навыков, которыми должен обладать специалист по соответствующей компетенции, с указанием процентного соотношения их использования и важности в рамках подготовки критериев оценки.

Описание компетенции разрабатывается Профессиональным экспертным сообществом в привязке к описанию профессиональной деятельности реально существующего, востребованного специалиста и требованиями современного рынка труда.

Важным компонентом в подготовке по системе Ворлдскиллс являются тренировочные мероприятия, система подготовки к соревнованиям различных уровней.

В зависимости от целевого соревнования, подготовка к которому является главной, можно выделить участие в чемпионатах более низкого уровня как краш-тест основных результатов профессиональной подготовки.

Принципиальным ноу-хау этой системы является систематический, многоаспектный анализ результатов участия обучающихся в чемпионатах разного уровня, что передается в обобщенном виде корректировки обучающихся и тренировочных мероприятий.

Важнейшим компонентом данной модели является подготовка экспертов разных уровней, сопровождающих чемпионаты и другие мероприятия линейки Ворлдскиллс. Основным отличием этой подготовки<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Академия Ворлдскиллс Россия, режим доступа: <https://worldskillsacademy.ru/#/programs>



является использование высоких, международного уровня образцов профессиональной деятельности. Подготовка по компетенциям осуществляется исключительно на новейшем оборудовании, соответствующем технологиям развития данного направления.

Важным является ориентир для всех стран, участвующих в движении, российских регионов на единый показатель профессионализма, устанавливаемый профессиональными сообществами. Соответствие этому показателю позволяет выпускникам быть мобильными на рынке труда, эффективными и уверенными участниками производственных процессов.

### **Создание центров технологического лидерства как ядра межотраслевой кооперации (сети) по направлениям хозяйственной деятельности**

Следует отметить, что представленные выше модели, сосредоточены на освоении уже утвердившихся производственных технологий и не позволяют выделить технологии «следующего шага» развития отрасли. Решить эту задачу возможно за счет построения сети межотраслевой кооперации.

Ключевая идея состоит в создании условий для формирования партнерами сети, кластера (академических, технологических, индустриальных и образовательных партнеров) кооперации в области создания новых знаний по формирующимся рынкам сбыта продукции, новым технологиям, по помощи по переходу на новые технологические уклады, по построению образовательных коопераций и сетевых партнерств (рис. 3).

Организационная инфраструктура реализации идеи опирается на центр опережающих технологических компетенций на базе профильных техникумов, с участием институтов развития (вузы, исследовательские центры, АСИ, РКЦ развития движения Ворлдскиллс в крае) индустриальных партнеров, других образовательных организаций.

В рамках проведенных экспертных сессий, разработческими группами были определены модели организации деятельности профессиональных образовательных организаций. Были разработаны контуры следующих моделей ПОУ:

– Центры технологического лидерства. Основными характеристиками его деятельности являются опора на технологические разработки, тесная связь с предприятиями отрасли, перевод технологий в компетенции. Такое образовательное учреждение может занимать позицию ресурсного центра в сетевом взаимодействии по созданию компетенций будущего.

## Складывающиеся сети межотраслевой кооперации



Рис. 3 Складывающиеся сетевые межотраслевые кооперации профессиональных образовательных организаций, бизнес-партнеров в Красноярском крае

– Территориальные центры предпринимательства. Центр региональных компетенций Ворлдскиллс. Деятельность такой организации в большей степени ориентирована на развитие территории, характеризуется тесной связью с муниципалитетом, службой занятости населения, бизнес-сообществами.

– Центры профессионального самоопределения и развития профессиональной карьеры. Осуществляет консультационное сопровождение развития профессиональной карьеры детей, молодежи и взрослого населения.

Межотраслевая кооперация на региональном и муниципальном уровнях позволяет формировать правила взаимодействия участников для удовлетворения интереса развития территории с точки зрения территориальных интересов, гармонизируя их присутствие на одной территории, учитывающие как общность, так и особенности ведения бизнеса, положения компаний, их кадрового состава, образовательных возможностей территорий (рис. 4).

Проекты на уровне министерств задают рамки межведомственного взаимодействия участников с использованием коммуникативных площадок и центров мониторинга, опираясь, в основном, на административные возможности и ресурсы управления.

## Технологическое обновление: модели организаций среднего профессионального образования края

Центры технологического лидерства	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Тесная связь с предприятиями отрасли</li><li>2. Опора на технологические разработки</li><li>3. Перевод технологий в компетенции</li><li>4. Позиция ресурсного центра в сетевом взаимодействии ОУ СПО по созданию компетенций будущего</li></ol>
Территориальные центры предпринимательства. Центры региональных компетенций Ворлдскиллс	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ориентация на развитие территории</li><li>2. Тесная связь с муниципалитетами, службами занятости населения, бизнес-сообществами</li><li>3. Участник сетевого взаимодействия ОУ СПО</li><li>4. Организация сообщества выпускников</li></ol>
Центры профессионального самоопределения и карьеры	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Доступность инфраструктуры учреждения для населения</li><li>2. Оперативная настройка на потребности рынка труда муниципалитета</li><li>3. Консультационное сопровождение развития профессиональной карьеры</li></ol>

Рис. 4 Технологическое обновление: модели организаций СПО края

Проекты на уровне профессиональных образовательных учреждений, связанные с экспериментальными производствами, участием в RnD реализуют взаимодействие техникумов и конкретных заказчиков продукта – производственной компании, муниципалитета, лаборатории. В рамках данного взаимодействия реализуется возможность пилотирования различных моделей взаимовыгодного сотрудничества, оценки потенциала их масштабирования как на регион, так и на уровень Федерации.

В настоящее время взаимодействие между образовательными организациями, относящимися к разным ведомствам (министерство образования, культуры, здравоохранения, спорта, лесного хозяйства, бизнесом) является разрозненным. Взаимодействие между ними осуществляется посредством участия в инновационной деятельности. Такую практику задает движение Ворлдскиллс. Практики совместной деятельности формируются через внедрение новых компетенций Ворлдскиллс, проведение демонстрационного экзамена и др.

В таблице 1 представлено функциональное предназначение ряда механизмов, моделей для разных целевых групп, пользующихся возможностями региональной системы подготовки кадров для построения своей профессиональной карьеры.

**Таблица 1. Механизмы, модели синхронизации рынка труда и системы подготовки кадров и функциональное предназначение для целевых аудиторий региональной системы подготовки кадров**

№ п/п	Механизмы, модели синхронизации	Функциональное предназначение
1.	Чемпионаты, движение «Молодые профессионалы»	Профорентация Повышение статуса профессии Знакомство молодежи, работодателей, с практикой использования современных технологий
2.	Развитие практик предпринимательства, продвижение практик самозанятости	Создание ниш на рынке труда Организация своего дела, обеспечение своей занятости
3.	Разработка и использование Атласов профессии в разных временных горизонтах с учетом территории	Согласование представлений о будущем технологий и рынка труда Профессиональная ориентация разных категорий населения
4.	Образовательно-производственные комплексы	Приобретение опыта использования современных технологий Освоение современных технологий организации труда Освоение компетенций, востребованных работодателями отрасли, конкретным работодателем
5.	Интенсивные сессии со студентами по разработке MVP-продукта (при участии специалистов)	Приобретение опыта использования современных технологий Освоение технологий организации труда
6.	Стратегические сессии с элементами форсайта для команд образовательных организаций и партнеров	Согласование представлений о будущем технологий и рынка труда, стратегическое планирование Обновления МТБ, партнерств
7.	Совместные кафедры, технологические полигоны	Выработка и апробация практик использования современных технологий, представлений о будущем технологий и рынка труда
8.	Социальные проекты, практики	Освоение гибких (soft) компетенций, технологий организации труда
9.	Коммуникативные площадки на форумах поставщиков оборудования и т.п.	Согласование представлений о будущем технологий и рынка труда

Необходимо системным образом использовать современные практики согласования и синхронизации системы подготовки кадров и запросов предприятий и организаций на кадры, их компетенции, включая более эффективное использование механизмов солидарного управления, в том числе частно-государственного партнерства:

- участие работодателей в разработке, модернизации и согласовании учебных планов и программ;
- постоянное обновление содержания и технологий профессионального образования и обучения в соответствии с актуальными и перспективными требованиями к квалификации работников, развитием технологий;
- перенастройка системы повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений СПО в соответствии с технологическими изменениями.
- технологический форсайт, определяющий видение будущего для ключевых секторов экономики Красноярского края – проводится раз в 5 лет;
- комплексный региональный форсайт, определяющий видение будущего, перспективы развития экономики, социальной сферы Красноярского края – проводится раз в 5 лет.

Новое поколение моделей межотраслевой кооперации профессиональных образовательных организаций с производственными предприятиями, построенное на основе механизмов солидарного управления, обеспечивает синхронизацию рынков труда и системы подготовки кадров не только в территориальном и отраслевом разрезе, но и в технологическом (учитывающем развитие технологий).

### **Выводы**

Таким образом, в крае могут быть реализованы несколько типов (моделей) сотрудничества профессиональных образовательных организаций с производственными предприятиями:

1. Образовательно-производственный кластер<sup>1</sup> – система, обеспечивающая взаимодействие организаций реального сектора экономики с профессиональными образовательными организациями с целью развития практико-ориентированной подготовки квалифицированных

---

<sup>1</sup> Проект постановления Правительства Российской Федерации «О мерах по развитию образовательно-производственных центров (кластеров) на основе интеграции образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, и организаций, действующих в реальном секторе экономики в рамках федерального проекта «Профессионалитет» (октябрь 2021 г.).

кадров с учетом текущих и перспективных потребностей хозяйствующих субъектов в специалистах, применения лучших практик наставничества, профессиональной ориентации, профессиональной подготовки обучающихся и выстраивания карьерных траекторий выпускников; организации стажировок обучающихся и педагогических работников; модернизации материально-технической базы и инфраструктуры профессиональной подготовки; участия организаций реального сектора в управлении образовательными организациями.

2. Профессиональная образовательная организация – ресурсный центр для малого и среднего бизнеса, обеспечивающий консультационную, методическую, образовательную поддержку деятельности малого и среднего бизнеса (МСБ) в определенном секторе региональной экономики, аккумулирующий информацию о запросах МСБ на кадры и компетенции, ведущий практико-ориентированную подготовку квалифицированных кадров для данного сектора.

3. Цифровая платформа для определенной отрасли производства, на которой в режиме реального времени будут представлены: 1) запросы предприятий на кадры с необходимыми пакетами компетенций и уровнями квалификации; 2) предлагаемые профессиональными образовательными организациями направления подготовки, дополнительные образовательные программы (модули); 3) механизм онлайн заказа на образовательные программы и модули; 4) учебный портал, предоставляющий возможность прохождения образовательных модулей в онлайн или смешанном режиме с последующим подтверждением квалификации.

4. Региональная цифровая платформа, на которой представлены: 1) стратегии развития компаний и предприятий Красноярского края, их запрос на кадры в среднесрочной перспективе; 2) направления подготовки, формируемые компетенции, дополнительные образовательные программы (модули) профессиональных образовательных организаций; 3) площадки оперативной коммуникации организаций бизнеса и профессиональных образовательных организаций, обеспечивающие согласование требований к компетенциям выпускников, содержанию и формам подготовки; организацию практик и стажировок для обучающихся и преподавателей профессиональных образовательных организаций на предприятиях и др.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ И ЕЕ ДИНАМИКА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

*В.Э. Пахальян*

Обсуждается проблема подготовки практических психологов через призму места и роли субъектности как системообразующей характеристики личности специалиста-практика. Обращается внимание на то, что есть несколько аспектов этого вопроса: 1) если рассматривать профессиональную субъектность в деятельности, то здесь речь идет о тех ее аспектах, которые заданы пониманием специфики предметного ее содержания и соответствием действий акторов обучения как двустороннего процесса требованиям этой методологии; 2) если рассматривать профессиональную субъектность в сознании, то обучающий и обучаемый понимаются как психологически зрелые акторы, сознательно ориентированные на освоение всех ресурсов, необходимых для обеспечения психологической помощи людям; 3) если рассматривать профессиональную субъектность в общности, то важно понимать, что она задается уровнем объединенных изначально событием общения акторов, в котором происходит некий «прорыв» личностей навстречу друг другу.

Делается вывод о том, что такой подход позволяет описать модель подготовки практического психолога в сфере образования, в которой цели, задачи, способы и т.п. акторов обучения дифференцируются по критерию уровня, на котором находится как будущий специалист, так и тот, кто его обучает. Это дает основания для разработки и организации принципиальной иной методологии при разработке ФГС и стандартов профессиональной деятельности по практической психологии.

**Ключевые слова:** субъектность практических психологов, подготовка практических психологов, психодидактика подготовки практических психологов.

Рассматривая субъектность как предельную форму явленности человеческой реальности другим [5], мы понимаем, какое значение имеет эта характеристика личности в подготовке практических психологов в целом и практических психологов образования – в частности. В то же время, как показывает проведенный анализ [11], сложившаяся система подготовки практических психологов по-прежнему не выделяет эту характеристику как системообразующую [6,9]. В самой методологии под-

готовки специалиста этого направления идея субъектности как личностного свойства, проявляющегося в порыве выхода за пределы заданного, пока еще не стала основополагающей. В то же время, очевидно, что субъектность – механизм личностного саморазвития, без которого немислимо любое профессиональное становление. И в первую очередь – развитие будущего специалиста, вся деятельность которого направлена на создание условий развития личности, на оказание психологической помощи в ее становлении. Здесь изначально предполагается личность, способная оперативно «перенастраивать (доставлять)» свою квалификацию в зависимости от складывающейся ситуации. Данное утверждение касается как «обучающего», так и «обучаемого».

Традиционно образовательная среда высшей школы понимается как особые условия, создаваемые обществом, культурой, акторами управления и др. для реализации потребности личности в самореализации себя как субъекта деятельности. В нашем случае – практического психолога. Важно сразу отметить, что подготовка практических психологов существенно отличается от подготовки психологов-исследователей и преподавателей психологии. В первую очередь это касается того факта, что она не может быть эффективной вне личностно-ориентированного обучения (К. Роджерс), где субъекты взаимодействия рассматриваются как партнеры в диалоге (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер), в психологическом пространстве, где признается их самоценность и равноценность.

Обсуждая вопрос о субъектности в профессионально-личностном развитии, обратим внимание на следующее замечание Е.И. Исаева и В.И. Слободчикова [5]: в подготовке специалиста логика образования не совпадает с логикой практического дела. Эта двойственность и образует проблему. Они обращают внимание на тот факт, что субъектность необходимо рассматривать в трех ее основных аспектах:

- в деятельности;
- в общности;
- в сознании.

Отмечается, что основным механизмом становления обучающегося как субъекта собственной профессиональной деятельности выступает рефлексия. Наличие такой развитой способности позволяет критически оценивать обучающемуся, будущему специалисту все аспекты и стороны своей профессиональной деятельности. Понятно, что развитие этого качества профессионального самосознания предполагает определенные условия, стимулирующие его наращивание [5].

Взаимодействие между субъектами процесса обучения на этом этапе профессионального развития изначально предполагает акторов, способ-



ных действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений, т.е. психологически зрелых личностей. В этом контексте понятно, что идеально было бы такое положение дел, когда отбор на обучение практической психологии включал бы в себя не только общее требование к результатам образования по предметам школьной программы, но и «психологическую готовность» к обучению в Вузе, а также и соответствие абитуриента конкретным требованиям к личности будущего специалиста в этой сфере. Ряд таких характеристик выделены во множестве публикаций на тему требований к личности практического психолога, к ее ПВК.

Специалисты, исследующие проблематику ПВК психолога (Быкова Е.А., Дмитриева Л.А. Лебедева А.А., Мкртчян Г.П., Петренко Е. А., Шалабаева И. В., Шелепова Е.С. и др.), вопросы требований к личности будущего практического психолога, отмечают, что для успешной деятельности в этой области изначально важно, чтобы во внутреннем мире личности будущего практика уже было достаточно ресурсов, обеспечивающих самостоятельную возможность полимодального отражения мира и эффективного взаимодействия с ним. Сам процесс обучения практических психологов предполагает такой этап развития личности обучающегося, когда значимость ценности Других приобретает иное качество, становится профессионально-личностной ценностью. Психологически зрелая личность и Другой (обучающий и обучаемый) становятся равными партнерами по диалогу. В терминологии Б.Д. Эльконина это может звучать как «диалог причащенных»<sup>1</sup>.

Итак, если рассматривать профессиональную субъектность в деятельности, то здесь речь идет о тех ее аспектах, которые заданы пониманием специфики предметного ее содержания и соответствием действий акторов обучения как двустороннего процесса требованиям этой методологии.

Рассматривая профессиональную субъектность в сознании, мы предполагаем, что обучающий и обучаемый – психологически зрелые акторы, сознательно ориентированные на освоение всех ресурсов, необходимых для обеспечения психологической помощи людям.

Субъектность в общности задается уровнем объединенных изначально событием общения акторов, в котором происходит некий «прорыв» личностей навстречу друг другу. В динамике профессионального развития субъектности оно может быть дифференцировано по критерию уровней диалогичности в общении (низкий, средний, высокий), обусловленные возрастными и индивидуальными особенностями [3, 4, 7, 8, 10, 11 и др.].

---

<sup>1</sup> Важно отметить, что здесь речь идет о развитии в оптимальных, благоприятных условиях, незатрудненном объективными обстоятельствами и не связанном с дефектами.

Проведенный анализ публикаций по выделенной тематике показывает, что среди основных требований к практическому психологу и его подготовке, профессионализму можно считать «психологическую зрелость» как системообразующую характеристику субъектности. Напомним, что еще Л.И. Божович подчеркивала важность этой характеристики личности: «... Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали возникновение у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обуславливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином над ними и над самим собой» [1, с. 322].

В контексте обсуждаемой нами темы «психологическая зрелость» рассматривается как такой уровень развития внутренних ресурсов личности, который обеспечивает специалисту не только высокое качество осмысленности самостоятельных действий, максимально адекватных профессиональной реальности, но и характеризуется активно проявляющейся осознанной личностной потребностью профессиональной самореализации в оказании психологической помощи людям. Для будущего практического психолога «психологическая зрелость» – уровень профессиональной субъектности актора, обеспечивающий ему успешность в качественном освоении программ практико-ориентированной подготовки к деятельности по оказанию психологической помощи людям.

К сожалению, опыт эксперта по оценке квалификации специалиста в сфере практической психологии и уровня «продуктов» его профессиональной деятельности показывает, что довольно часто даже у тех из них, кто имеет опыт работы более 10 лет, субъектность имеет свойства, не отвечающие уровню требований профессионала. В частности, прецеденты некачественной профессиональной деятельности, ставшие достоянием общественности, предметом юридических разбирательств по поводу некомпетентности практических психологов (имеющих юридическое подтверждение своего профессионального статуса) и недостаточного качества психологических услуг и т.п. показывают, что до сегодняшнего дня, как при подборе, так и профподборе, обучении и установлении квалификации не применяются критерии, определяющие в целом особенности профессиональной субъектности актора, а в частности – «психологическую готовность личности к оказанию професси-

ональной помощи людям», ее «психологическую зрелость», «способность к диалогичности» и т.п.

Те же проблемы мы встречаем, рассматривая субъектность в деятельности. Во многих случаях экспертная оценка работы практических психологов, их квалификации, показывает, что в их профессиональном становлении редко отмечается то, что характеризует собственно субъектность – «порыв выхода за пределы заданного». Механизм личностного саморазвития работает в таких случаях на «малых оборотах» или находится в режиме «холостого хода». Анализ их деятельности показывает, что она по сути «репродуктивна»: субъектность проявляет себя только в «механической» компиляции, переносе имеющихся образцов профессиональной деятельности из одной ситуации в другую без учета специфики самой ситуации и ее субъектов. Таким специалистам очень трудно ответить на вопрос: «Почему вы выбрали такой способ?» или обосновать, аргументировать профессионально-содержательно свой выбор. Чаще всего в такой ситуации выбор «обосновывается» тем, что на этом рабочем месте (в этом учреждении) «так принято», «все так делают», «другого способа здесь никто не требовал» и т.п. Их профессиональное развитие скорее идет в сторону накопления стандартов, шаблонов, в направлении накопления средств, чем в направлении выхода за пределы заданного, качественного совершенствования собственной профессиональной деятельности и попыток создания собственной стратегии и тактики работы. В то время, как на этом уровне профессионального развития даже минимальные требования стандартов профессиональной деятельности уже предполагают развитую способность специалиста к авторскому профессиональному созиданию и т.п. В частности, в стандартах профессиональной деятельности «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования) и «Психолог в социальной сфере» в разделе «Трудовые действия» используются термины «разработка», «проектирование» и т.п.

Если брать критерии оценки профессиональной субъектности, то уровень «высшей квалификационной категории» предполагает наличие у претендента таких характеристик, как:

- аналитико-конструктивный склад мышления;
- самостоятельность суждений;
- креативность;
- инновационность в профессиональной деятельности и др. [2, 6 и др.].

Если рассматривать профессиональный рост как форму проявления субъектности человека, то речь идет о таком профессиональном становлении, когда его качество определяется результатом реализации способности выхода за пределы уже сформированного на предыдущих этапах, его

предметным содержанием. В этом контексте можно говорить о том, что сам процесс профессионального становления имеет несколько взаимопересекающихся, переплетающихся в своем содержании этапов (см. Табл.).

**Таблица 1. Этапы становления профессиональной субъектности**

№	Название этапа	Содержание
1	Репродуктивная субъектность	Профессиональная субъектность проявляет себя здесь в форме «профессиональной компиляции», прямого приложения присвоенных образцов профессиональной деятельности к тем или иным стандартным задачам работы. Здесь профессиональное становления специалиста скорее идет в «ширину», чем в направлении выхода за пределы заданного, качественного совершенствования собственной профессиональной деятельности. Это уровень профессиональной субъектности соответствующий/несоответствующий требованиям стандартов профессиональной деятельности
2	Зрелая профессиональная субъектность	Появление попыток/проб «модификации имеющегося», стремления к творческим переработкам имеющегося, ранее созданного в рамках опыта данной практики. Специалист уже может преодолевать шаблонность профессионального мышления, выходить за пределы стандартных ситуаций, создавать/модифицировать варианты (модификации) приложений имеющихся в практике шаблонов, «привязывать» их к нестандартным условиям, изменять под возникающие в практике работы нестандартные профессиональные задачи. Можно сказать, что это уровень «становления мастера».
3	Творческая профессиональная субъектность	Проявляется в попытках/пробах профессионального творчества, создания авторского профессионального инструментария, в выстраивании собственных стратегий и тактик работы, в инновационном прорыве. Появляется первый опыт создания собственно «авторских разработок», инноваций в собственной практике. Можно сказать, что это уровень «становления творца».

Первый этап становления профессиональной субъектности начинается с реализации успешного освоения и проявления «репродуктивных» способностей (воспроизводство уже существующих стандартов деятельности). Результат выполнения образовательного стандарта и приобретение первого опыта проявляется в том, что специалист легко демонстрирует «репродуктивные» способности, т.е. в его работе преобладает продукт, присвоенный в процессе обучения и начального практического опыта. Профессиональная

субъектность проявляет себя в форме «профессиональной компиляции», прямого приложения имеющихся образцов профессиональной деятельности к тем или иным стандартным задачам работы. На этом этапе профессионального становления развитие специалиста скорее идет в «ширину» и, может быть, в «глубину», чем в направлении выхода за пределы заданного, в сторону качественного перехода к самостоятельной, «авторской» профессиональной деятельности. На этом этапе профессионального становления мы можем оценить его уровень как соответствующий/несоответствующий требованиям стандартов профессиональной деятельности. Как мы знаем, сами стандарты содержат минимальные требования к уровню профессионализма. Здесь механизм личностного/профессионального саморазвития работает на «малых оборотах» или находится в режиме «холостого хода». Критерием его наличия и ограничения возможностей специалиста этого уровня является «зависимость от условий»: деятельность успешна только в стандартных, привычных ситуациях работы.

Далее становление профессиональной субъектности продолжается в попытках/пробах «модификации имеющегося» (начинаясь еще внутри первого этапа, а затем выделяясь как качественно иной уровень). Уже здесь могут быть первые попытки творческих переработок ранее созданного в рамках опыта данной практики. Например, специалист этого уровня уже может выходить за пределы заданного, преодолевать собственные шаблоны, модифицировать имеющийся опыт, «привязывать» накопленные шаблоны к ранее не встречающимся профессиональным ситуациям, условиям, к возникающим в его деятельности нестандартным профессиональным задачам и т.п.

Профессиональная субъектность следующего уровня проявляется в создании собственных стратегий и тактик работы, собственного профессионального инструментария, собственно в «авторском творчестве», в инновационном прорыве. Высший этап начинается с появления первого опыта создания собственно «авторских разработок», инноваций в собственной практике. Это уровень «творца» (созидании качественно нового, инновационного прорыва).

Здесь важно выделить и другую сторону обсуждаемой темы: субъектность обучающего (наставника). Выделим в этом вопросе следующие аспекты:

- особенности субъектности обучающего, которые проявляются в качестве профессиональных действий, в реализации его основных функций;
- общая задача обучающего практической психологии – создавать условия для развития профессиональной субъектности. Специфика та-

кой работы заключается в случае подготовки практических психологов (а может, и во всех «помогающих профессиях»), реализуется в функциях стимулирования и инициирования, которые обучающий проявляет в позиции фасилитатора (наставника).

Очевидно, что «транслировать», «передавать» обучающимся знания или направить все усилия на создание условий, содействующих развитию субъектности, способности обучающихся самостоятельно присваивать профессиональное содержание и опыт – это далеко не одно и то же. Никто не сомневается в том, что фундаментом профессионализма обучающего будущего практического психолога неизменно является уровень и качество его профессиональной компетентности в данной предметной области. Однако специфика подготовки практических психологов проявляется в том, что тот, кто обучает будущего специалиста собственно практике, не может быть эффективным в этой функции, если не имеет собственного успешного опыта практической деятельности в системе психологической помощи людям, которая вряд ли возможна без «психологической зрелости» и определенных «профдеформаций», которые проявляются в особенностях его личностно-профессиональных качеств, требуемых для реализации себя в этой профессии.

Также очевидно, что от обучающего практической психологии требуется владение принципиально иной методикой обучения будущих практиков, построенной на принципе диалогичности. Здесь важно то, что функция фасилитатора предполагает развитость у обучающего определенных личностных качеств (способностей), которые могут обеспечить эффективность «прорыва» личностей навстречу друг другу. В любом учебном пособии по практической психологии мы можем найти утверждение о том, что главный инструмент в оказании эффективной психологической помощи людям – личность самого практического психолога.

В нынешних условиях, когда процесс обучения все более опосредуется, взаимодействие в нем все чаще является не прямым контактом личностей, оно «психологически разрывается» для субъектов взаимодействия, характер требований к субъектности акторов существенно изменяется. В таких условиях реализация функций обучающего требует максимальной представленности тех качеств, которые уже прописаны в стандарте профессиональной деятельности «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Здесь в разделе II представлена функциональная карта этого вида профессиональной деятельности, в разделе III – характеристика обобщенных трудовых функций. В частности, в

контексте обсуждения темы «субъектности», важно обратить внимание на тот факт, что в подразделе 3.1.1. «Трудовая функция» среди перечня необходимых умений есть следующее: «Создавать условия для воспитания и развития обучающихся, мотивировать их деятельность по освоению учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), выполнению заданий для самостоятельной работы; привлекать к целеполаганию, активной пробе своих сил в различных сферах деятельности, обучать самоорганизации и самоконтролю». В подразделе 3.9.1. «Трудовая функция» есть такие характеристики, которые не прямо, но указывают на то, что мы обсуждаем. Речь идет о следующих умениях:

- устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися;

- создавать на занятиях проблемно ориентированную образовательную среду, обеспечивающую формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных ФГОС и(или) образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и(или) образовательной программой;

- использовать средства педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся и др.

Итак, рассматривая вопрос об особенностях субъектности в социально-профессиональной ситуации развития практических психологов образования, мы можем констатировать следующее:

- 1) субъектность как предельная форма явленности человеческой реальности другим – системообразующая характеристика личности практических психологов в целом и практических психологов образования – в частности, а также их наставников;

- 2) отбор на обучение практической психологии и дальнейшая дифференциация в профессиональном становлении специалиста, предполагает ряд требований к субъектности претендента/обучающегося. В частности, «психологической готовности» к обучению в Вузе и, что принципиально важно для этой профессии – «психологической зрелости», проявляющейся в особенностях субъектности в деятельности, общности, сознании;

- 3) специфика подготовки практических психологов предполагает определенные особенности субъектности обучающего (наставника). Ее проявлений в основных функциях педагога системы высшего профессионального образования, общая задача которого – создавать условия для развития субъектности обучающихся, а также способности ее реализации в конкретных функциях стимулирования и инициирования в позиции фасилитатора. В целом, требование к обучающему (настави-

ку) включает развитость у него определенных качеств (способностей), обеспечивающих эффективность «прорыва» личностей навстречу друг другу;

4) разработка модели развития профессионала в сфере помогающих профессий требует дифференциации требований и к отбору будущих специалистов в этой сфере, и к подбору обучающих практической психологии. Последнее, в свою очередь, требует выделения ПВК будущих наставников практических психологов, совершенствования стандарта профессиональной деятельности в этой группе специальностей, определения критериев их сертификации как специалистов по подготовке именно практических психологов.

Рассмотрение основных аспектов проблемы профессиональной субъектности, ее динамики в процессе становления практического психолога позволяет представить себе модель его подготовки, в которой цели, задачи, способы и т.п. акторов обучения дифференцируются по критерию уровня, на котором находится как будущий специалист, так и тот, кто его обучает. Это дает основания для разработки и организации принципиально иной методологии при разработке ФГС и стандартов профессиональной деятельности по практической психологии. Качественно иного подхода к практике подбора и отбора тех, кто может быть успешным в сфере практической психологии, в оценке уровня их квалификации. Что влечет за собой и совершенствование методологии системы повышения квалификации практических психологов.

Выделенные в нашем обсуждении вопросы носят в первую очередь методологический характер. Поставленные здесь задачи можно квалифицировать не только как теоретические и прикладные, но и как психодиактические. Все это возвращает нас к вопросам о том, как «развернуть» потенциал современной психологии в сторону самой себя, определения специфики собственной предметной области. Это позволит значительно изменить качество приложения накопленных в психологии знаний, умений, практического опыта в отношении подготовки в целом специалистов данного направления и в частности – практических психологов.

### Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Воронеж: МОДЭК, 1995.
2. Дмитриева Л.А. ПВК психологов на разных этапах профессионализации // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2010, № 2, с. 49-54



3. Забродин Ю.М. Психология акмеогенеза – анализ движения личности в социальном пространстве. // Вестник практической психологии №2 (23) апрель-июнь 2010, с. 34-41.

4. Забродин Ю. М., Пахальян В.Э. Подготовка и переподготовка практических психологов в контексте проблем отечественного высшего профессионального образования. // Психология и современное российское образование. Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. – М., 2008.

5. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах.»: Издательство ПСТГУ; Москва; 2013.

6. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2005.

7. Карпова Н.Л. и Янченко И.В. Формирование диалогического общения в семейной групповой логотерапии. // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 1, с. 109-118.

8. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15-17 ноября 2000. / Под ред. И.Л. Петуховой. М.: Смысл, 2001, с. 154-161.

9. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во УРАО, 2000.

10. Пахальян В.Э. Проблемы ингерентности системы подготовки специалистов помогающих профессий в условиях реформирования высшего образования (ВО) и внедрения профстандартов. // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления. – Красноярск, 2016, с.124-135.

11. Пахальян В.Э. Проблемы оценки развития профессиональных компетентностей при обучении взрослых // Практики развития: современные вызовы. – Красноярск, 2014, с. 196-207.

# ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О КРИТЕРИЯХ НОРМАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ

*Н.В. Лукьянченко, Л.С. Захарова*

Обосновывается актуальность и приводятся результаты исследования представлений современных подростков о критериях социального нормирования. Выборка: красноярские подростки (N=260) с разным опытом взаимодействия с принятыми в обществе нормативными регуляторами: условно нормативные учащиеся общеобразовательных школ; подростки женского пола, подвергшиеся сексуальному насилию; подростки мужского пола, совершившие противоправные действия насильственного характера; воспитанницы Мариинской гимназии. Выявлены основные семантические группы (категории) критериев социального нормирования в представлении подростков и их соотношение в определителях границ нормы в том, как подростки представляют свое мнение, мнение друзей, сверстников и взрослых.

**Ключевые слова:** социальные нормы, подростки, критерии нормативного оценивания, представления, участники криминогенных ситуаций, образовательная среда.

## Введение

Нормирование – важнейший аспект жизнедеятельности общества в целом, социальных групп и каждого человека. Необходимость исследования вопросов, с ним связанных, как справедливо указывает Э.А. Нурмухаметов, «вызвана объективным требованием социальной жизни, так как нормативность вносит упорядоченность в отношения людей и социальные связи. Люди в ходе общественной практики начинают осознавать социальную значимость и необходимость нормативности» [6, с. 96]. Социальные нормы, по словам М.И. Бобновой, «используются как условие и детерминанты собственного социального развития личности» [3, с. 2].

В контексте освоения социального нормирования подростковый возраст рассматривается в качестве ключевого. Общим положением стало его определение как переходного от детства к взрослости с важнейшей задачей формирования готовности к взрослым образцам функционирования. В условиях институализированной возрастной дискретности и трактовки взрослости как зрелости с ведущим радикалом «ответственность» такое понимание порождает соответствующие модусы отношения к подросткам. Один из них определяет внимание к подростку как к

«созревающему» или перемещающемуся более или менее удачно к положительному полюсу шкалы соответствия представлениям о социальной ответственности. Другой, кажущийся альтернативным вариант отношения, проявился в действиях Греты Тунберг и реакции на них весьма солидных лиц и организаций: взрослые должны проявить максимальную ответственность в том, какой мир они передадут детям. В основе своей эти две позиции являются вариациями общей установки на оценку «соответствия/несоответствия» некоторым абсолютным образцам, в первом случае реализуемой в отношении подростков, во втором – взрослых. Авторитетные специалисты психологии и социологии развития обращают внимание на то, что такие представления и установки, характерные для стабильных обществ, уже мало соответствуют актуальным социальным трансформациям [7]. Особенностью современной ситуации является ценностнонормативная неопределенность, нарушенность характерных для стабильного общества механизмов передачи норм и ценностей младшему поколению от старшего [8], отсутствие общественного заказа на определенную желательную жизненную траекторию подростка [9].

Квалифицируя отношение к детству в отечественной науке, в том числе в психологическом дискурсе, как патерналистское, К.Н. Поливанова констатирует, что созрела ситуация необходимости изменения методологического основания восприятия детства. В подвижном поликультурном мире противопоставление детства и взрослости как имеющих четкие границы отрезков на моношкале уже архаично. Детство имеет свою внутреннюю логику и в отношениях со взрослым миром может претендовать на понимание и диалог, а не только оценивание в параметрах сформированности. Ребенок в таком случае полагается не столько как «child as becoming» (ребенок, становящийся в перспективе будущей взрослости), сколько как «child as being» (ребенок как таковой «здесь и сейчас») [7]. Отмечается при этом, что «данных о состоянии детства в России, в отличие от западных стран, крайне мало» [7, с. 7].

Что касается подросткового возраста, то в исследованиях можно отметить определенную тенденциозность, связанную как с восприятием его в качестве маргинального, так и с превалированием в качестве предмета рассмотрения ценностных предпочтений или желаемых личностных характеристик. Исходным, по-видимому, является зафиксированное Т.П. Авдуловой и Д.П. Ухановой правомерное положение о том, что «Развитие моральной позиции в отрочестве обеспечивается динамичным социальным и личностным самоопределением, принципиальными изменениями в мировоззрении и убеждениях, а отношения взрослеющего субъекта с миром все больше опосредуются нравствен-

ными представлениями» [1, с. 82]. При этом собственно взаимодействие с окружающим миром, его нормы-регуляторы, как они видятся подростками, получили, на наш взгляд, недостаточное внимание исследователей. Известно, что подростки обостренно переживают «проблему ответственности», но о конкретном наполнении представлений современных подростков о критериях его оценивания известно мало [2].

Выше сказанное определяет актуальность исследования представлений современных подростков о критериях нормативного оценивания. Такое исследование было проведено на базе учебных учреждений Красноярска и Красноярского краевого центра семьи и детей в рамках сотрудничества со следственными органами в реализации следственных действий с участием несовершеннолетних. В исследовании приняли участие 260 подростков. 67 – учащиеся городских общеобразовательных школ, 32 – женского пола (группа 1), 35 – мужского пола (группа 2). Две группы респондентов – подростки, являющиеся, по данным следственных действий, участниками криминогенных ситуаций: 13 подростков женского пола, подвергшихся сексуальному насилию (группа 3) и 38 подростков мужского пола, совершивших противоправные действия насильственного характера (группа 4). Сравнение представлений о критериях нормативного оценивания у этих групп респондентов между собой и с данными основной выборки школьников может представлять интерес с точки зрения понимания особенностей социального восприятия, способствующих криминогенному или виктимному поведению. Пятая группа респондентов отличается от основной выборки по характеру образовательной среды: 142 воспитанницы Мариинской гимназии, являющейся закрытым образовательным учреждением [5]. Данные этой группы могут в определенной мере прояснить вопрос о влиянии характера образовательной среды (открытая/закрытая) на представления подростков о нормировании.

В исследовании использовался метод анкетирования. При составлении анкеты мы опирались на следующее. Норма есть нечто подразумеваемое, само собой разумеющееся. Ее оформление происходит за счет «окантовки» тем, что воспринимается как ненормативное как в положительном аспекте (вызывает восхищение, гордость), так и в негативном. Для негативного аспекта традиционно выделяют степени нарушения делинквентность и девиантность. В соответствии с этим были сформулированы вопросы «Что можно считать недопустимым...?», «Что можно считать недостойным...?» и «Чем можно гордиться...?». Поскольку подростковый возраст является возрастом соотнесения себя с другими, и нормообразование тесно связано с этими процессами, адресация вопросов для респондентов также оформилась как множественная. На

каждый из приведенных вопросов предлагалось ответить в вариантах: по твоему мнению, по мнению твоих друзей, по мнению сверстников, по мнению взрослых. Вопросы предлагались в открытом варианте. Ответы респондентов имели свободный, «авторский» характер.

Ответы респондентов подверглись качественному анализу, позволившему объединить их в пять категорий, а затем подсчитывалось процентное соотношение ответов каждой категории для каждого вопроса в каждой из групп респондентов. Выделенные категории: «Криминогенность» (действия, связанные с нарушением закона), «Личностная слабость/ресурсность» («-» полюс – слабость когнитивных и саморегуляционных ресурсов личности, зависимости, «+» полюс – проявление когнитивных и саморегуляционных ресурсов личности); «Этика» (нарушение либо соблюдение правил поведения), «Отношения» (действия, в которых проявляется негативное, либо позитивное отношение), «Социальная неуспешность/успешность» («-» полюс – дефицитарность образовательной активности, «+» полюс – успехи в учебной и внеучебной сферах, социально статусный образ). Все категории кроме «Криминогенности» биполярны, имеют отрицательный и положительный полюса.

Анализ результатов исследования позволил определить тенденции, характеризующие с точки зрения соотношения оценочных критериев разных категорий выборку в целом и каждую из групп респондентов.

К общим тенденциям относятся следующие.

Наибольшее количество ответов «не знаю» получили вопросы о мнении сверстников.

Категории «Криминогенность» имеет наибольшую представленность в характеристике собственного мнения о недопустимом (своя позиция представляется как наиболее нетерпимая в отношении криминогенных действий в сравнении с позициями других субъектов).

Выделенные категории критериев нормативного оценивания можно разделить на «специальные» и «универсальные». Специальные доминируют в какой-либо одной градации нормирования: «Криминогенность» в оценке недопустимого; «Этика» в оценке недостойного и «Социальная успешность» в оценке предмета гордости. К универсальным можно отнести категории «Отношения» и «Личностная слабость/ресурсность». Они присутствуют в ответах по каждой градации нормирования, но в меньшей степени, чем доминирующие специальные, в некоторых случаях конкурируя с ними за приоритетность.

Тенденции, характеризующие представления отдельных групп респондентов можно выделить следующие.

**Таблица 1. Соотношение категорий нормативного оценивания в группах подростков с разным опытом взаимодействия с принятыми в обществе нормативными регуляторами, %**

Категории ответов	По мнению																			
	моему					друзей					сверстников					взрослых				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	<b>Недопустимое</b>																			
Кримино-генность	45	34	50	46	44	32	28	29	45	43	29	22	13	32	40	25	26	20	35	36
Личностная слабость	13	22	17	17	17	9	15	18	13	23	6	16	13	18	17	23	27	44	25	23
Этика	12	18	13	23	11	9	20	12	11	8	12	16	6	14	13	17	17	16	21	15
Отношения	28	14	17	10	21	30	15	29	26	17	23	14	44	24	17	20	10	20	16	17
Соц не-успешность	0	4	0	2	0	0	6	0	2	0	1	6	6	1	3	5	0	2	1	1
Не знаю	2	8	3	1	3	20	16	12	2	4	29	26	18	5	0	12	15	0	1	1
	<b>Недостойное</b>																			
Кримино-генность	0	15	13	12	23	0	7	12	10	11	0	3	6	5	10	0	3	10	6	10
Личностная слабость	7	9	13	12	12	6	7	6	5	16	2	11	19	12	16	3	9	21	8	23
Этика	43	36	37	54	41	30	33	29	61	21	26	30	19	42	28	35	30	37	55	45
Отношения	38	22	37	17	24	28	20	35	18	11	21	13	31	27	7	18	23	21	24	13
Соц не-успешность	3	3	0	3	0	6	0	0	3	1	4	0	0	3	0	3	0	0	2	0
Не знаю	9	15	0	1	0	30	33	18	3	40	47	43	25	10	38	41	35	11	5	9
	<b>Чем можно гордиться</b>																			
Кримино-генность	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Личностная ресурсность	9	9	0	5	13	10	0	0	7	15	10	8	0	5	9	8	13	0	11	17
Этика	17	14	0	17	18	10	17	10	16	6	3	8	0	11	2	8	4	11	11	4
Отношения	38	24	38	38	41	15	15	30	38	45	25	15	33	29	30	21	16	17	33	38
Соц успешность	30	40	52	30	44	27	30	40	35	12	20	33	27	45	28	33	34	55	40	12
Не знаю	6	13	10	6	3	38	38	20	3	21	42	36	40	10	30	30	33	17	5	26

В совокупности критериев нормативного оценивания у подростков мужского пола, совершивших противоправные действия насильственного характера, критерии категории «Этика» представлены гораздо более весомо, чем у остальных подростков. А в качестве предмета гордости респонденты данной группы более склонны рассматривать проявления позитивного отношения. Иными словами, эти подростки полагают, что необходимо быть требовательным в вопросах соблюдения кодексов правил поведения, а лучшим, что может украшать поведение человека, являются помогающие действия. Социальные достижения не столь важны. На наш взгляд, такие особенности представлений перекликаются с данными исследований, свидетельствующих о том, что высокая агрессивность, экстремистские проявления характерны для субъектов, ориентированных на жесткое социальное нормирование и фаталистическое мировосприятие, которые снижают тревогу неопределенности и социальной конкуренции и позволяют поддерживать высокий уровень самоуверенности [10; 11].

В представлениях подростков женского пола, ставших жертвами преступлений, наоборот, социальная успешность как основа для гордости представлена более, чем у других подростков. С одной стороны, это можно рассматривать как компенсаторную реакцию, с другой, это может составлять психологическую основу социальной неуверенности и связанного с ней комплекса жертвы. Важной особенностью является то, что положительный полюс категории «Личностная слабость/ресурсность» полностью отсутствуют в представлениях этой группы респондентов, а критерии категории «Этика» полностью отсутствуют в характеристиках своего мнения и мнения сверстников о предмете гордости.

Воспитанницам закрытого образовательного учреждения представляется, что им понятны мнения разных субъектов о том, что недопустимо, и эти мнения имеют сходный характер. Социальная неуспешность в представлениях гимназисток, не является предметом осуждения ни в чьих глазах: эта категория совершенно отсутствует в их понимании недопустимого и недостойного. Социальная успешность как предмет гордости важна, по мнению гимназисток, для них самих гораздо больше, чем для окружающих.

Результаты исследования, на наш взгляд, открывают перспективы разработки психологически обоснованных технологий диалога с современными подростками. Вместе с тем они являются основанием для постановки исследовательских вопросов: о социальных и индивидуально-личностных факторах, влияющих на представления подростков о критериях нормирования, и о влиянии характера представлений о нормативном оценивании на поведение подростков в различных социальных контекстах. В отношении участников противоправных действий

правомерно ставить вопросы о том, являются ли специфические для них представления о критериях нормативного оценивания предикторами попадания в криминогенные ситуации или они оформились как следствие прохождения через опыт такого участия.

### Литература

1. Авдулова Т.П., Уханова Д.П. Представления о справедливости и стили воспитания родителей как фактор морального развития подростков // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 81-92. doi:10.17759/sps.2018090206.
2. Беккер, Г. Аутсайдеры : исследования по социологии девиантности. М.: Элементарные формы, 2018. 272 с.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 312 с.
4. Захарова Л.С., Лукьянченко Н.В. Оценочные представления современных подростков // Психология в системе социально-производственных отношений : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 апреля 2019 г., Красноярск) / СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2019. С. 5-9.
5. Кондрагьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005. 304 с.
6. Нурмухаметов Э.А. К вопросу о нормативном поведении подростка в условиях школьного обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 4. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n4/65844.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65844.shtml).
7. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi: 10.17759/jmfp.2016050201.
8. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Особенности межпоколенных различий в жизненной позиции подростков // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 3. С. 19-39. doi:10.17759/sps.2019100302.
9. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml>.
10. Gelfand M.J., LaFree G., Fahey S., Feinberg E. Culture and Extremism // Journal of Social Issues. 2013. Vol. 69. № 3. P. 495-517.
11. Strom I.F., Thoresen S., Wentzel-Larsen T. et al. Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. Child Abuse and Neglect, 2013. Vol. 37, no. 4, pp. 243-251.



# ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ. ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТНЫХ ДЕЙСТВИЙ МОЛОДЕЖИ

*О.Н. Финогорова*

Целью исследования является изучение субъектных действий как фактора развития личности в юношеском возрасте. Исследовательские вопросы: какие возможности реализации субъектных действий существуют в современной образовательной среде? Как практические (субъектные) действия связаны с процессами развития личности? В исследовании приняли участие студенты учреждений среднего профессионального образования. Использован опрос «Что вы делали самостоятельно?» с оценочной шкалой и свободными ответами. Для оценки личностных качеств использована методика В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности».

В результате исследования: выявлены возможные сферы реализации практических действий молодежи. Установлены социальные площадки реализации субъектных действий. Выявлены связи практических субъектных действий и развития мотивационной сферы личности. Студенты, осуществляющие субъектные действия, отличаются активностью, самоэффективностью, уверенностью в своих возможностях, умением ценить возможности, предоставляемые им обучением, стремлением к личностному росту и самоактуализации. Студенты, не осуществляющие субъектных действий, отличаются преобладанием affiliативных и витальных ценностей.

**Ключевые слова:** практическое действие, субъектные действия, молодежь, мотивационная структура личности.

## **Введение**

Одной из имманентных, присущих самой природе, проблем педагогики является вопрос о субъектности обучающегося. Педагогика – это система принуждения человека к развитию. Свободный и счастливый индивид вряд ли будет развиваться, поскольку для развития необходим мотив, стимул в виде несоответствия ощущения комфорта и условиями существования. Если такого дискомфорта нет, то и стимула к действию, к изменению своего поведения (то есть к развитию) так же нет. Педагогика принуждает обучаемого к учебным действиям, что обуславливает трудности в усвоении образовательного содержания. Поэтому многие

педагогические технологии отыскивают способы «субъективизации», разворота и постановки обучающегося в позицию субъекта обучения. Примером субъективизирующей педагогики можно считать свободную педагогику О.Нила – ребенок изучает то, что ему интересно, тем способом, который ему больше нравится. Или проблемное обучение, в котором изучаемый материал привязывают к задачам практики и дают в форме нерешенного вопроса, загадки, стимулирующей ученика к собственным интеллектуальным действиям.

В педагогических технологиях двадцатого века часто обращение к практике, погружению учащегося в реальную практическую деятельность с целью освоения необходимых знаний и умений: это, например, проектная педагогика Дж. Дьюи, компетентностный подход к обучению, школа-лаборатория, опытническая педагогика и т.д.

Анализ эффектов развития личности в практической деятельности свидетельствует о том, что практика не является панацеей. Наиболее выражены такие проблемы обучения в практической деятельности, как:

- Освоение практических операций без теоретического обобщения;
- Несистематичность осваиваемого содержания;
- Непрогнозируемость и неконтролируемость процесса и результатов развития и т.д.

Значимость практики для развития несомненна, но обстоятельства, условия и эффекты практики как средства образования нуждаются в исследованиях. Предметом нашего исследования являлись субъектные действия учащихся – те формы активности, которые человек осознает, как собственные, инициированные и реализованные самостоятельно. Вопросы исследования:

- Какие существуют возможности для субъектных действий учащихся?
- Каковы места практических действий?
- Как опыт практических действий влияет на образование личности?

### **Метод**

Исследование проходило с ноября 2020 по ноябрь 2021 г. Выборку исследования составили 700 учащихся СПО в возрасте от 14 до 22 лет: Красноярского техникума социальных технологий (132 человек, 85 девушек, 47 юношей) и Красноярского техникума пищевой промышленности 568 человек (416 девушек, 152 юноши).

Методика: Опросник «Что вы уже делали самостоятельно?» включает два блока вопросов:

Первый блок – оценка частоты самостоятельного действия в 13 видах деятельности по трехбалльной шкале (0 – нет, 1 – редко, 2 – часто).

Второй блок – ответ на открытые вопросы «Если делали что-то самостоятельно в области ..., то что именно?».

Для формирования списка возможных самостоятельных действий молодых людей проводился предварительный опрос, на основании которого выделены виды действий: работа (подработка), быть старостой группы, организация мероприятия, волонтерство, приготовление еды, ремонт квартиры, применение компьютерных средств, программ, сервисов, ручной труд, выступление на сцене, участие в конкурсах (включен для оценки художественно-творческой деятельности, в которой респондентом получен значимый, пригодный для выставки, результат), обучение по собственной инициативе.

Результаты:

Первый вопрос – в каких видах деятельности молодые люди могут осуществлять собственные действия? На рисунке 1 мы представили количество респондентов, которые на вопрос «что вы уже делали самостоятельно» поставили оценку «2» (часто) определенным видам деятельности. Виды деятельности мы свели в блоки:

«крафт» – ручной труд, изготовление предметов, «кружкИ», «работа», «ИТ» – применение компьютерных средств, сервисов, программ, «волонтерство» и «организация мероприятий».

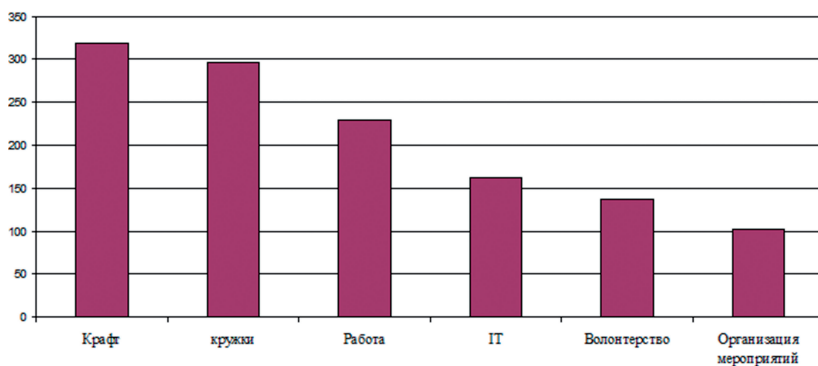


Рис 1. Распределение количества ответов на вопрос «Что вы уже делали самостоятельно?» по видам деятельности

Самое большое количество практических действий (52%) реализовано респондентами в области ручного труда («изготавливал что-то своими руками»). Значительное количество ответов на этот вопрос в его открытой форме (укажите, что именно Вы изготавливали своими руками) – изготовление поделок (и даже «подделок»). То есть то, что подрастающие субъекты делают на уроках труда (технологии) осознается ими как авторское действие.

Ответ «посещал кружки, секции» не включен в перечень авторских действий, поскольку нет возможности оценить локус ответственности этого действия. Но следует обратить внимание, что значительная часть молодых людей (43%) посещали учреждения дополнительного образования.

Второе место в перечне практических действий студентов занимает работа (47%), далее – действия с информационными средствами (21%).

Не менее интересно, в каких видах деятельности молодые люди не принимали участия. 164 человека (116 девушек и 47 юношей) или 23% не имеют практики – опыта собственных действий – ни в одной из областей деятельности.

**Таблица 1. Количество отрицательных ответов на вопрос «что вы делали самостоятельно?»**

	<b>Доля в процентах</b>
Не были старостой группы, класса	69
Не были волонтерами	67
Не организовывали мероприятий	61
Не применяли компьютерные программы, сервисы	58
Не учились по собственной инициативе	51
Не выступали на сцене	40
Не работали	31
Не ремонтировали	26
Не участвовали в конкурсах, выставках	25
Не изготавливали что-то своими руками	19
Не готовили еду	7

Меньше всего практик молодежи в социально-организационной деятельности. Удивительно, но 7% опрошенных не приготавливали пищу, несмотря на то, что большинство из них – учащиеся техникума пищевой промышленности.

Для педагогов важен вопрос о «местах» реализации практических действий молодежи. Для обнаружены социальных площадок реализации таких действий сформированы категории: семья, школа, дополнительное образование. Эти пространства самореализации часто пересекаются – так, «изготовление своими руками» поделок может происходить как в семье, так и в школе, и в кружке дополнительного образования. Поэтому оценки «мест» произведены не численными методами, а оце-

ночными. По количеству проб первое место делят семья и школа. Школа как место практического действия имеет преимущества перед семьей по разнообразию проб – в школе могут быть реализованы практики всех типов, за исключением ремонта и приготовления пищи. Зато школа – это единственное пространство реализации социальных практик. Дополнительное образование выступает в двойной роли. С одной стороны, почти половина респондентов посещали кружки и секции. Однако анализ трудоустройства студентов показывает, что выбор профессии, совпадающей с компетенциями, полученными в ДОУ (спорт, творчество) происходит только у 6% респондентов.

Второй вопрос – связь практики с развитием личности. Для оценки личностных характеристик использовался «Опросник мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана. Сравнение мотивов молодежи, имеющей опыт практических действий и не имеющей такового, представлено на рисунке 2. Красной линией показан уровень различий между группами.

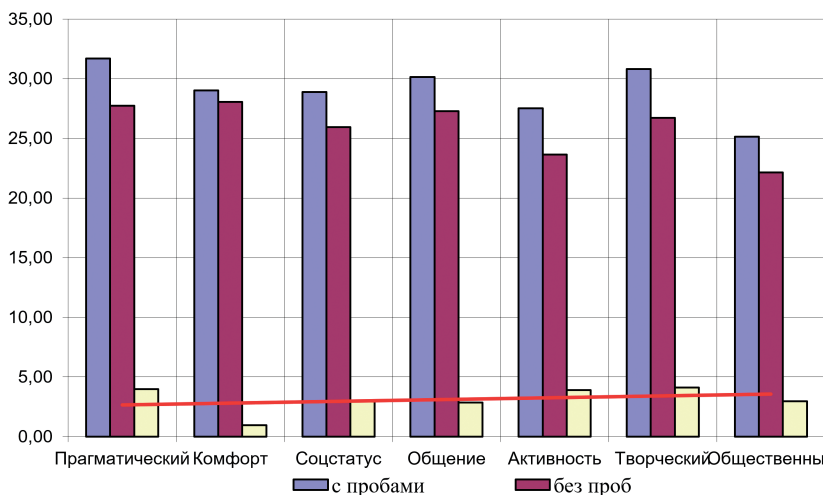


Рис. 2 Сравнение мотивации обучающихся с разным опытом практических действий

Профиль мотивов респондентов, имеющих практический опыт и без опыта практики, совпадает – наиболее и наименее значимые мотивы у обеих групп одинаковые. Но для всех видов мотивов выражена разница уровня – все мотивы молодежи с практикой выше аналогичных у людей без опыта практических действий.

Можно сделать заключение о том, что практика связана не столько с ценностно-смысловым, сколько с регуляционным аспектом личности. Тип анализа, используемый в данном исследовании, позволяет с высокой уверенностью судить о том, что уровень мотивов всех сфер жизни выше у людей. Реализующих практические действия.

В таблице 2 представлено сравнение мотивов молодежи, реализующих себя в разных областях практики.

**Таблица 2. Мотивы реализующихся в разных видах деятельности**

	Прагматический	Комфорт	Статус	Общественное	Активность	Творчество	Общ. благо
Работа	33	28	29	30	28	31	26
Староста	33	30	31	31	29	33	28
Организация	33	30	31	32	29	33	28
Волонтерство	32	28	29	30	28	30	25
IT	33	30	30	31	29	32	27
Крафт	32	29	29	31	28	32	26
Сцена	33	30	30	31	29	32	27
Ничего	29	28	27	29	24	27	23

Такой способ анализа взаимосвязей практики и развития личности также не показывает связей между областью приложения субъектных действий личности и содержанием его мотивов, мотивационные профили людей, регулярно действующих в разных сферах, очень похожи. Из выявленных различий: самые высокие значения мотивов – у студентов, которые имеют опыт работы, самые низкие – у волонтеров. Неожиданно оказалось, что наиболее прагматичны волонтеры, они ожидают материального вознаграждения за свои усилия не менее все остальных, а их мотив «действий на общественное благо» выражен меньше, чем у других. А мотив творческой самореализации более всего выражен у «общественников» – людей, которые работают в качестве старост, организуют мероприятия.

### **Выводы**

Современная социально-педагогическая среда развития личности содержит возможности для субъектных действий. Большинство молодых людей имеют опыт практических действий в одном или нескольких видах деятельности.

Наиболее часто реализация практики происходит в семье, школе (либо учреждении профессионального образования). Школа представляет собой пространство для широкого диапазона видов деятельности и является уникальным пространством реализации коммуникативных практик.

Реализация практических действий связана с процессами развития личности, влияет на регуляционные аспекты самоопределения личности – уровень активности, уровень сформированности мотивов деятельности.

### Литература

1. Абульханова, К. А. Ретроспектива и перспектива принципа субъекта в исследованиях мышления школой С.Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова // Вопросы философии. – 2021. – № 9. – С. 75-81. – DOI 10.21146/0042-8744-2021-9-75-81.

2. Климов, К.А. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования – Изд-во Першина Р.А, Тамбов, 2016.

3. Ковалева, Т. М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская // Человек.RU. – 2017. – № 12. – С. 85-94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27810510>.

4. Мильман, В.Э. Мотивация творчества и роста: структура. Диагностика. Развитие : теоретическое, экспериментальное и прикладное исследование диалектики созидания и потребления: монография / В.Э. Мильман. – Москва : Мирей и ко, 2005. – 166 с. URL : [https://www.studmed.ru/view/milman-ve-motivaciya-tvorchestva-i-rosta-struktura-diagnostika-razvitie\\_9b7c1736385.html](https://www.studmed.ru/view/milman-ve-motivaciya-tvorchestva-i-rosta-struktura-diagnostika-razvitie_9b7c1736385.html).

5. Собкин, В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты. // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2 (38). С. 43-68.

6. Эльконин, Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 116–122. doi:10.17759/chp.2019150112 URL: <https://psyjournals.ru/kip/2019/n1/Elkonin.shtml>.

7. Фиофанова О.А. Психология взросления и воспитательные практики нового поколения : учеб. пособие / О.А. Фиофанова. – М. : ФЛИНТА : НОУ ВПО «МПСи», 2012. – 120 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА. ПОИСКИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

*Я.Б. Штыгайло, А.К. Лукина*

В статье описывается опыт организации исследований готовности к профессиональному самоопределению воспитанников детского дома и возможные направления работы по повышению эффективности этой деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, выпускники, воспитанники детского дома.

Профессиональная деятельность занимает значительную часть жизни человека, выбор профессии, подготовка к профессиональной деятельности – важный и ответственный шаг периода взросления. В существующей сегодня в мире сложной социальной ситуации особенно важно сформировать у подростков целостную систему смыслов, отражающую отношение к себе, окружающим, целому миру, понимание и принятие норм и способов поведения, варианты принятия решений, которые помогут осуществить профессиональное самоопределение эффективно.

Самоопределение интересовало педагогов, психологов, социологов еще в прошлом веке. Исследователи акцентировали свое внимание на различных значимых факторах. Так П.Г. Щедровицкий в рамках самоопределения подчеркивал роль личности, ее самореализацию через способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, умение переосмысливать свою сущность. В то время как Е.А. Климов в своих работах делал упор на проявление активности в поиске возможностей собственного развития [2].

Понимая целостность и многогранность этого процесса, рассмотрим особенности самоопределения подростков в учреждении на примере КГКУ «Емельяновский детский дом» (далее детский дом). Подавляющее большинство детей детского дома (85,93%) являются социальными сиротами. Режимная жизнь в рамках учреждения разрушает эмоциональные связи ребенка с миром взрослых, обедняет контакты с семьей и родственниками, нарушает привязанности, т.е. зачастую формирует неверные образы социальных ролей и снижает социальную компетентность. Кроме того, отсутствие базового доверия к миру, личного пространства, свободы выбора и понятия ответственности, способствует



становлению пассивности, иждивенческого отношение к взрослым, нежелательные привычки, неумение быть благодарным, отсутствие способности к отложенному поведению. Таким образом, в условиях детского дома социальное самоопределение человека, т.е. выбор и утверждение человеком своей позиции в проблемных ситуациях в соответствии с его потребностями, мотивами, идеалами, убеждениями, субъективными оценками происходящего, особенно усложнено.

Рассматривая социальное самоопределение, ученые зачастую разделяют две формы: личностное и профессиональное [4]. Личностное самоопределение, как правило, связывают с принятием личностью выработанных в обществе критериев для дальнейшей самореализации на основе этих критериев, т.е. человек делает сознательный выбор форм и способов поведения. Профессиональное самоопределение, предполагает осознанный выбор профессиональной деятельности с учетом собственных качеств, интересов и потребностей, а также выработанных в социуме критериев профессионализма.

Для выявления уровня готовности подростков-воспитанников детского дома к профессиональному самоопределению было организовано исследование. Е.А. Климовым была разработана содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения [2]. Принятие этой модели за основу в разработке форм деятельности в рамках профессионального самоопределения определило понимание средств исследования: Опросник профессиональных склонностей (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной), анкетирование.

В рамках исследования были выбраны 11 воспитанников детского дома 14-15 лет (3 девочки и 8 мальчиков). Исследование продемонстрировало: ярко выраженный профессиональный интерес проявил только 1 чел. (0,9%); склонность к определенному виду деятельности 4 чел. (36,36%); слабо выраженная профессиональная склонность – 5 чел. (45,45%); профессиональная склонность не выражена у 1 чел. (0,9%). При этом подавляющее большинство – 7 чел. (63,63%) – показали склонность к практическим видам деятельности; 2 чел. (18,18%) – к экстремальным и только 1 чел. – к работе с людьми. Таким образом, у подростков-воспитанников детского дома практически нет ярко выраженной склонности к профессиям, что обусловлено (из данных анкет) системными знаниями о профессиях, ориентации в мире профессий и пониманием их «доступности», а также низкой активностью и неуверенностью в собственном будущем, пассивностью.

Понимание стоящих перед педагогическим коллективом проблем определило направления деятельности: информационное знакомство с

профессиями, организация пространства проб во взаимодействии с учреждениями СПО, в форме тренингов организовать опыт самоопределения и принятия решений. Необходимо отметить, что все три направления не абсолютно изолированы, их сочетание позволит сделать работу по профессиональному самоопределению более эффективной, а, значит, государство сможет получить квалифицированных профессионалов, а выпускники – уверенность в будущем и понимание собственной роли в его построении.

### Литература

1. Киселева, Д.Е., Кацера, А.А. Формирование психологической готовности старшеклассников к самостоятельной жизни / Д. Е. Киселева, А. А. Кацера // PSYCHOLOGICAL SCIENCES «Colloquium-journal». – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2020. – № 10. – С. 140-142.

2. Климов Е.А. «Психология профессионального самоопределения» <https://txtb.ru/141/9.html>.

3. Лукина А.К., Волкова М.А. «Образы взрослой жизни и будущего у современных подростков как отражение конфликта поколений : научное издание» <https://research.sfu-kras.ru/publications/author/72210593>.

4. Прихожан А.М. Психология сиротства. 3-е изд. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых/ – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.

5. Пряжников Н.С. «Профессиональное самоопределение теория и практика...» [Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#p1>].

## ABSTRACTS

### THE ACT OF DEVELOPMENT. THE PRODUCTION. THE MEDIATION.

**Boris D. Elkonin**

The theses raise the question of the limit frame, ontologies of the development of human activity. The author claims that the of the limit forms of activity appear in the Events of Productive Action and Mediation action. In these forms, the Subjectivity of human activity is born and appears.

**Keywords:** act of development, the limit forms of activity. Subjectivity of human activity.

### A TEENAGER ABOUT THE PSYCHOLOGICAL SERVICE AT SCHOOL: AWARENESS, MOTIVES FOR APPLYING

*Vladimir S. Sobkin, Ekaterina A. Kalashnikova*

The article presents an analysis of the opinions of adolescents about the psychological service at school. The data was obtained using a questionnaire survey of 40,575 students in grades 7-11, which was conducted in 2021. The features of the influence of demographic, socio-stratification and socio-psychological factors on the responses of students about the availability of psychological service at school, the intensity and motives for contacting a school psychologist are characterized. It is shown that with a wide coverage of schools by professional psychological personnel, every sixth student remains outside their attention.

**Keywords:** school psychologist, adolescent, deviations, social well-being, social stratification factors, academic success, class status.