

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, Э.А. Щеглова

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ:
СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
КОНТЕКСТ**

Учебное пособие

Томск
Издательский Дом Томского государственного университета
2016

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.5

K509

Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А.
K509 Образовательное взаимодействие: системно-антропологический контекст. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 130 с.
ISBN 978-5-94621-584-8

В пособии изложены представления авторов о психологической природе образовательного взаимодействия как особом виде коммуникаций, которому свойствен порождающий эффект. Благодаря этому рождается многомерный мир человека, его собственное пространство жизни, представленное не только чувственными, но сверхчувственными (смысловыми и ценностными) измерениями, которые являют собой результат проекции в мир человеческих ожиданий, потребностей и возможностей.

Для аспирантов, обучающихся по разным направлениям подготовки в рамках базовой дисциплины «Основы педагогики и психологии высшей школы», а также преподавателей вузов, сотрудников психологических служб вузов.

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.5

Рецензенты:

И.С. Морозова, доктор психологических наук, профессор;

А.А. Веряев, доктор педагогических наук, профессор

Исследование проведено в рамках задания № 2014/233 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в базовой части государственного задания Минобрнауки России, проект № 1966 «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала бакалавров, магистрантов и аспирантов ведущего исследовательского университета»

ISBN 978-5-94621-584-8

© Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А., 2016

© Томский государственный университет, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Глава 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА	9
1.1. О понятийном аппарате постнеклассической психологии	9
1.2. Феномен «взаимодействие» и природа его избирательности	18
1.3. Растущее разнообразие образовательных сред и проблемы гуманистически направленного образовательного взаимодействия ...	30
Литература	35
Задания для самостоятельной работы	38
Глава 2. МАНИПУЛЯЦИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	43
2.1. Основное содержание понятий «манипуляция» и «макиавеллизм»	43
2.3. Специфика манипулятивных приемов, применяемых в педагогической практике	60
Литература	71
Задания для самостоятельной работы	72
Глава 3. ГОТОВНОСТЬ К ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	81
3.1. Мотивационная готовность в структуре психологической готовности к образовательному взаимодействию	81
3.2. Личностно-профессиональная компетентность педагога как динамический фактор, придающий направленность профессиональному взаимодействию	87
3.3. Деформация эмоционально-установочного реагирования личности в процессах взаимодействия как деструктивный фактор профессионального поведения	94

3.4. Самооценка уровня сформированности личностно- профессиональных компетенций как способ выявления дефицитов готовности к образовательному взаимодействию	101
Литература	110
Задания для самостоятельной работы	113
8 уровней Европейской системы квалификаций, определенные на основе результатов обучения	125

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книга написана в жанре учебного пособия, который не предполагает глубоких методологических погружений и избыточного теоретизирования. Тем не менее, сама проблематика, обсуждаемая в пособии, такова, что аспиранты – начинающие ученые, для которых написана эта книга, должны обладать неким минимумом общенаучного методологического знания. Речь идет о тенденциях развития образовательной системы и тех трендах, которые уже заявили о себе, но еще требуют операционализации понятийного аппарата и феноменов, с которыми сталкиваются современная теория образования и психология – как базальная составляющая этой теории. Не случайно Дональд Барнетт заявил о том, что мир, в котором мы живем, давно перестал быть сложным, он «сверхсложен». И для постижения сверхсложного мира ученые вынуждены становиться «практикующими эпистемологами» [1].

Развитие любых наук сопровождается ростом масштаба исследований, отражающих рост уровня системности теорий. На каждом новом уровне науки открывают такие качества и свойства явлений, которые нельзя зафиксировать на уровне более низкого масштаба. Например, на уровне мегомира физика открывает такие свойства явлений, которые нельзя обнаружить (а иногда даже предсказать) в исследованиях на уровне микромира и макромира. Такие свойства и качества сегодня называют эмерджентными, подчеркивая тем самым неожиданность появления этих качеств в поле зрения ученых, усложняющих картину мира и трансформирующих категориальный строй науки и ее предметное поле. Именно этот факт демонстрирует устоявшееся ныне деление стадий развития науки на классический, неклассический и постнеклассический ее этапы (В.С. Степин, 1989).

Критерием выделения этих этапов является способность ученых выделять и исследовать системы разного уровня сложности. Классика делает своим предметом простые системы, неклассика

концентрируется на изучении сложных саморегулирующихся систем, постнеклассика оказывается способной выделять и исследовать сложные саморазвивающиеся (и самоорганизующиеся) системы. Указателем того, что теория образования фактически приступила к освоению третьего (и самого сложного) этапа, является сближение понятия «образование» с понятием «человекообразование», делая все более легитимными и доступными для исследования процессы «становления человеческого в человеке», процессы «вчеловечивание» (В.П. Зинченко) как специальной задачи образовательной системы. Говоря кратко, образовательное взаимодействие (в отличие от педагогического взаимодействия) предполагает человекообразование, нацелено на него как на свою приоритетную цель.

По-прежнему актуальной остается формула, утверждающая, что «индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают». Можно добавить, что становление собственно человеческого в человеке осуществляется в каждом акте взаимодействия, включенного в деятельность, направленную на мир, на другого, на самого себя, итогом которого является наращивание потенциала самоосуществления, самореализации, саморазвития. Сложной для осмысления продолжает оставаться мысль о том, что (само)развитие является способом устойчивого существования человека как системы, открытой в мир, культуру, социум и активно вычерпывающей оттуда основания собственной устойчивости. Мешают этому уже сложившиеся образы человека, на которые были ориентированы уже апробированные образовательные модели: человек, адаптирующийся к миру, «человек-потребитель», «человек как устройство для получения и переработки информации», человек как система рефлексов. «Надо ли говорить, что именно этот образ “рефлексологического робота” был, в конечном счете, востребован командно-административной системой тоталитарного социализма» [2].

На какой же образ человека ориентирует читателей методология, заложенная в данное учебное пособие? В свое время Л.С. Выготский указывал на то, что «диалектика психологии есть вместе с

тем и диалектика человека как предмета психологии» [3. С. 322]. Системная антропологическая психология (САП), которой придерживаются авторы, позиционирует себя как направление, ориентированное на реализацию идеалов постнеклассической рациональности. Предметом САП является «целостный человек», т.е. взятый в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни. Основной постулат теории – сознание и многомерный мир человека рождаются в одном процессе «вочеловечивания» («человекообразования»), движущим механизмом которого является взаимодействие человека с культурой, опосредованное «значимыми другими».

В профессиональном плане учитель, педагог вуза выступает теперь не как «транслятор культуры», не как «информатор», не как человек, формирующий систему знаний, умений и навыков, но как медиатор, посредник между культурой и развивающейся личностью, призванный обеспечивать процесс трансформации культуры в такую картину мира, которая имеет целостный, ценностный и смысловой характер. Поведение и деятельность человека только тогда будут «человечными», когда он способен понимать смысл и ценность своих действий и отвечать за последствия своих деяний.

Постнеклассическое мышление, идет ли речь о теории образования или психологии, сложно осваивать потому, что, пользуясь понятиями Гегеля, мы до сих пор пользовались логикой «рассудка», который четко регистрирует отделенность «Я» от «не-Я», внешнего от внутреннего, объективного от субъективного. «Разум» же (теоретическое мышление) восходит к пониманию их единства, берет их в одной системе, улавливает взаимопереходы «противоположностей» и порождение в них особых общесистемных качеств, не сводимых ни к одному из полюсов. Настоящее взаимодействие обладает порождающим эффектом и благодаря ему рождается многомерный мир человека, его собственное пространство жизни, представленное не только чувственными, но сверхчувственными (смысловыми и ценностными) измерениями, представляющими собой результат проекции в мир человеческих ожиданий, потребностей и возможностей. Осознав это, уже легче

представить себе, что для открытых систем, сложнейшей из которых является человек, характерно избирательное взаимодействие, что существенно меняет сложившиеся представления о психике и сознании. Теперь только становится понятной мысль Л.С. Выготского о том, что психика не отражает мир, но субъективно искажает его «в пользу организма», выступая в качестве «органа отбора», «решета, процеживающего мир». Сознание непосредственно зависит от того, как организован жизненный мир человека. Призвание образовательного взаимодействия как раз и заключается в становлении многомерного мира человека – квинтэссенции собственно человеческого в человеке.

Можно ли сегодня обойтись более простыми рассуждениями и выкладками? Эдгар Морен, заканчивая свою книгу о методах познания сложного пишет: «Сложное познание не может оперировать так, как оперировала классическая наука. Операциональность классической науки является, по сути, операциональностью манипулирования... Отныне я убежден в том, что всякое упрощающее, стало быть, изуродованное познание является искажающим и выражается в манипулировании, подавлении, опустошении реальности, с того момента, как оно превращено в действие, а в особенности, в политическое действие. Упрощающее мышление стало варварством науки» [4. С. 443]. Помочь будущему ученому более детально разобраться в этих сложных вопросах является сверхзадачей данного пособия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барнетт Р. Осмысление университета. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>
2. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М. : Просвещение, 2012.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 322.
4. Морен Э. Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005.

Глава 1. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА

1.1. О понятийном аппарате постнеклассической психологии

При всем неоднозначном отношении научного сообщества к понятию «постнеклассическая психология», стоит отметить один (и самый существенный) признак нового этапа развития науки. Постнеклассическая наука способна выделять саморазвивающиеся (и самоорганизующиеся) системы и превращать их в предмет научного исследования [1]. Для психологической науки сегодня основное препятствие составляет тот факт, что в ней пока еще не сложился более или менее адекватный образ человека как сложной саморазвивающейся системы, порождая тем самым противоречивое отношение к понятию «постнеклассицизм». Науке еще предстоит понять истинную роль психики (и сознания) через выявление их миссии в функционировании и развитии человека как саморазвивающейся целостности. К этому можно добавить и то, что феномен саморазвития давно закрепился в нашей науке: с ним привычно ассоциируются «личностный рост», «самосовершенствование», те личностные усилия, которые тратит человек на «развитие самого себя».

Постнеклассическая парадигма предполагает другое представление о механизмах саморазвития, которое свойственно открытым «человекоразмерным» [1] системам, живущим в постоянном обмене со средой (веществом, энергией, информацией), для которых развитие является способом устойчивого существования. Именно поэтому такие системы требуют для своего освоения особой категориальной сетки. Постнеклассическая психология несет в себе не только основания для перестройки категориального каркаса науки.

Необходимо учесть, что сам понятийный аппарат науки меняется, поскольку трансформируется предмет науки.

В науку все больше приходит осознание тщетности попыток обнаружить функции психики и сознания в процессе изучения их самих. Необходимо выделить систему, по отношению к которой они эту функцию выполняют. Можно утверждать, что все годы существования психологии как самостоятельной науки в ней жила потребность представить себя в качестве целостной теоретической системы, но все эти попытки сдерживались желанием удержать в качестве предмета науки эмпирически определенный предмет исследования, каковым и выступала психика. Любые попытки интеграции науки в целостную теоретическую систему, при всей их позитивной роли, пресекаются тем, что системное представление о психике («психика как система») нельзя сложить, опираясь на методологические принципы, в качестве которых основными до сих пор остаются принцип системности, принцип детерминизма, принцип развития. Не удалась попытка построить системную теорию психического в опоре на один методологический принцип (принцип отражения), предпринятая К.Е. Платоновым. Возникли осложнения при осуществлении идеи построить системную психологическую теорию путем приведения в систему самих методологических принципов (Б.Ф. Ломов) – не удалось обнаружить фактор (или принцип), способный выполнить системообразующую функцию. Нельзя считать удачными многочисленные попытки построить системную теорию психического путем приведения в систему психологических категорий.

Видимо, все дело в том, что психика не является самостоятельной открытой системой: она не находится в состоянии постоянного обмена со средой информацией, энергией, веществом. Другое дело, что человек – реальная живая система, постоянно испытывающая потребность в необходимых для ее устойчивого существования ресурсах (информационных, энергетических и т.д.) – не может без психики наладить избирательный обмен со средой, выбрать из нее то, что имеет реальный смысл для текущего момента бытия системы, ее ближайшего и отдаленного будущего. Именно

этот факт первым отметил Л.С. Выготский, высказав идею о том, что по отношению к человеку психика (сознание) выступает как присущий только ему, сложнейший и специфический «орган отбора», «решето, процеживающее мир» [2. С. 347].

Таким образом, становится все более понятным, что если предмет науки не будет представлен живой (само)развивающейся системой, то мечты о «системной психологии» необходимо отбросить, ибо только системно определенный предмет науки является тем необходимым основанием, которое способно обеспечить системность психологического знания и ограничить движение категорий, не позволяя им сползать на «чужие» предметные поля. Что же касается Л.С. Выготского, то его творчество можно оценить как слишком ранний забег в пространство постнеклассической рациональности [3]. Именно это сделало его таинственным и романтическим «Моцартом в психологии» (определение Ст. Тулмина). Другое дело, что это вовсе не облегчило вхождение в пространство его мышления, пространство методологической культуры, которой владел ученый. Существуют несколько «методологических портретов» ученого: в оптике классических парадигмальных установок открывается один Л.С. Выготский, в неклассических когнитивных схемах – другой, но в призме постнеклассических идеалов рациональности в его творчестве открывается многое из того, что до сих пор продолжает тревожить методологов [4].

На категориальный аппарат науки влияет также то, что постнеклассическая рациональность изменяет смысловой состав категорий части и целого. Возникает представление об эмерджентных свойствах и качествах системы: идея о системных качествах целого дополняется идеей о качественной трансформации системной целостности в процессе развития системы. Упрощенное представление о взаимодействии (как воздействии одних вещей на другие) сменяется представлением об избирательном взаимодействии порождающего типа. В связи этим стимул для развития получает категория «причинность»: на нее проецируются представления о механизмах превращения возможности в действительность. Именно этот процесс, на наш взгляд, отражает трансформация принципа

детерминизма (примат внешней детерминации – примат внутренней детерминации – самодетерминация – системная детерминация). Постепенно такая характеристика саморегуляции, как целевая причинность, интегрируется с идеей направленности развития. Постнеклассицизм, подключая к анализу прошлого и настоящего их обусловленность будущим, поднимается к трансспективному анализу процесса становления. Здесь уже не надо искусственно совмещать принцип системности с принципами развития и детерминизма: объектом науки становятся саморазвивающиеся системы с присущей им системной детерминацией [5].

Известно, что применительно к саморазвивающимся системам выявляются и новые аспекты категорий пространства и времени. Нарастание системой новых уровней организации сопровождается изменением ее внутреннего пространства-времени [1]. Что касается психологии, то она уже давно использует категории, отражающие эти новые аспекты. Например, в категориальном аппарате науки последовательно появляются закономерно усложняющиеся системные конструкты, конституирующие витальную онтологию человека: транссубъективное пространство (Д.Н. Узнадзе), жизненное пространство (К. Левин), смысловое поле (Л.С. Выготский), жизненный мир (Л. Бинсвангер, Ф.Е. Василюк), многомерный мир (А.Н. Леонтьев), многомерное пространство жизни (В.Е. Клочко). В этом можно опознать тенденцию антропологизации психологического познания, которая уже видна как тенденция, но сама она еще не понята как выражение тех закономерностей, которые определяют самодвижение психологического познания, обеспечивая саморазвитие науки как открытой саморазвивающейся человекоразмерной системы. Неклассическая наука освоила саморегулирующиеся системы, существенно преобразовав свой категориальный аппарат, добавив в него такие понятия, как саморегуляция, самодетерминация, самоактуализация, самореализация, и массу других понятий, начинающихся с искомого «само-». Сегодня стоит вопрос о том, как переход от саморегуляции к саморазвитию скажется (или уже сказывается) на изменении категориального аппарата науки.

В качестве иллюстрации приведем несколько понятий, которые возникли в разрабатываемой сибирскими учеными системной антропологической психологии – направлении, которое изначально было ориентировано на реализацию идеалов постнеклассической рациональности [6].

Предметом САП является «целостный человек», т.е. взятый в единстве со всей многомерностью его бытия в создаваемом им самим многомерном пространстве жизни. Поэтому само понятие («системная антропологическая психология») есть то, что содержит в себе интеграционный потенциал, который противостоит любым попыткам расчленения целого на части для последующего познания «частей» как неких «самодействующих органов» («психическая деятельность», «деятельность сознания», «деятельность мозга» и т.д.).

Понятие «многомерный мир человека» («многомерное пространство жизни») является одним из центральных в методологии САП. Дело в том, что, не признав стоящую за этим понятием психологическую реальность, мы полностью блокируем путь к пониманию сознания, механизмам его онтогенеза, присущей ему избирательности и т.д. Перекрывается выход к таким характеристикам сознания, как хронотопичность, дальное действие, континуальность, оставляя психологическую мысль замкнутой в пределах абсолютно аморфной «сферы сознания», «псевдотопологической» по определению [7].

Сознание – это особое (эмерджентное) качество человека, образующееся в онтогенезе и заключающееся в способности человека видеть мир отдельно от себя, переживать эффект присутствия в мире и делать мир и самого себя предметами познания и творческого преобразования. Сознание и многомерный мир человека рождаются в одном процессе «вочеловечивания» («человекообразования»), движущим механизмом которого является взаимодействие человека с культурой, опосредованное «значимыми другими». Иными словами, сознание непосредственно зависит от того, как организованы многомерный мир человека, его собственное пространство жизни, представленное не только чувственными, но

сверхчувственными (смысловыми и ценностными) измерениями, являющими собой результат проекции в мир человеческих ожиданий, потребностей и возможностей. Этапы становления многомерного мира человека, обретение им в ходе онтогенеза новых «мерностей» совпадают с этапами становления сознания. Эти этапы фиксируют последовательность восхождения сознания на более высокие уровни системной организации.

Транскоммуникация – это такое общение взрослого с ребенком, в котором формируется транссубъективное пространство человека, его собственное пространство жизни [8]. В результате и получается та самая «субъективно искаженная действительность», происхождению которой, по Л.С. Выготскому, человек обязан своей психике. Транскоммуникация обеспечивает выход ребенка к культуре и позволяет тем самым связать ощущения, получаемые ребенком от предмета, со словом, которым предмет обозначается, обретая тем самым представленность в конкретном пространстве и времени человеческого бытия. Уникальное человеческое «Я» рождается вместе с «не-Я». Дифференциация «Я» и «не-Я» происходит на этапе становления предметного сознания в тот период, когда слова (значения) становятся важнейшим элементом транскоммуникации – такой коммуникации ребенка с миром культуры, опосредованной другим человеком (мать, чаще всего), в которой формируются жизненный мир ребенка, пока еще предметный, как и его сознание. Без транскоммуникации невозможен процесс «во-человечивания». Это основной механизм человекообразования на стадии становления предметного мира и предметного сознания.

Суверенность (в отличие от независимости, автономности и т.п.) означает открытость человека новым изменениям, возможность самостоятельного выхода в культуру и избирательного взаимодействия с ней, позволяющего ему стать подлинным субъектом жизнеосуществления. Рост суверенности в онтогенезе представляет собой ведущую тенденцию развития, обуславливающую «овладение собой извне» (Л.С. Выготский), т.е. в опоре на ценностно-смысловые измерения многомерного мира, усложнение которого обеспечивает эффективность самоорганизации, являю-

щейся не только результатом, но и условием саморазвития человека как сложнейшей пространственно-временной организации [9].

Ментальное пространство человека – общесистемное динамическое образование, функциональная роль которого заключается в том, что оно, опосредствуя связь человека с объективной реальностью, определяет тем самым особенности многомерного бытия человека в создаваемом им самим многомерном жизненном пространстве. Динамика ментального пространства обеспечивается процессами разрешения перманентно возникающих противоречий между образом жизни и образом мира, что особенно выражено выступает в периоды вхождения человека в новую социокультурную (в том числе и в инновационную) среду [10].

Психологическими проявлениями динамических характеристик ментального пространства являются легкость (трудность) перестройки ценностно-смысловых измерений жизненного мира человека, готовность к реализации в деятельности системы ценностей, качество отражения в сознании многомерного пространства собственного бытия (образ мира, образ жизни, образ мысли), самого себя как субъекта активности (локус контроля) и своей возможности расширения жизненного пространства как пространства самореализации, устойчивость связанных с ценностями и смыслами поведенческих стереотипов (ригидность) [11].

Мотивообразующие смыслы – смыслы, указывающие на те «места» объективно существующей ситуации, в которых могут быть реализованы имеющиеся у человека возможности. Благодаря мотивообразующим смыслам сами возможности становятся потенциями – обретают силу, необходимую для своей реализации [12].

Смыслообразование – процесс, который начинается с возникновения смыслов как системных сверхчувственных качеств, фиксирующих соответствие некоторого фрагмента объективной реальности потребностям и возможностям человека; осуществляется в форме эмоционального переживания смысла и завершается процессом осознания (понимания) смысла, опосредованного мышлением, возникающим в ходе постановки и решения «задачи на смысл». Развернутость поиска решения, осознанность промежу-

точного смыслообразования, глубина анализа в процессе решения «задач на смысл», определяющие типологические особенности «восхождения к смыслу», обусловлены системой личностных качеств, характеризующих степень открытости человека как навстречу миру, так и самому себе [13, 14].

Транспективный анализ – метод познания, адекватный для постнеклассической науки, основное назначение которого – вскрывать тенденции развития открытых саморазвивающихся «человекоразмерных» систем (термин В.С. Степина). Он демонстрирует тот факт, что наука, понимаемая как открытая, прогрессивно эволюционирующая, закономерно усложняющаяся в своем становлении система, рано или поздно создаст инструменты для самопознания. В транспективном анализе историческим временем становящейся системы необходимо считать не прошлое, будущее или настоящее, а перекрывающий эти времена процесс превращения поливариативного будущего в моновариативное прошлое, который в транспекции неотрывен от процесса превращения поливозможностного пространства (среды) в пространство собственно становления системы [15].

Системная детерминация самореализации включает в себя собственно причинные и не причинные детерминанты: первые инициируют процесс самореализации, а вторые динамизируют его и придают ему направленность и избирательность. Причинная детерминация самореализации обусловлена самим фактом открытости психологических систем: открытость есть не частный признак системы, а условие ее существования. Динамизирующая не причинная детерминация является внеситуативной, определяется степенью «открытости-закрытости» человека как системы и обеспечивает устойчивость системы и ее подвижность, легкость или трудность ее выхода к инновационному поведению, особенности перестройки поведенческих стереотипов и выработки новых норм [16].

Потенциал самореализации – общесистемное свойство личности, рассматривается в единстве трех аспектов: ценностном (как способности обнаруживать возможные направления самореализации в ценностно-смысловых параметрах актуальной ситуации),

мотивационном (как сложившейся у человека готовности к реализации этих возможностей) и регулятивном (переход возможностей в действительность, опосредованный целеобразованием) [16].

Инновационное поведение – поведение, которое осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов и инициируется не системой периодически актуализируемых (воспроизводимых) потребностей, но возникает инициативно в тех точках жизненного пространства человека, в которых сходятся между собой как минимум три фактора. Это:

- 1) возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным и т.д. потенциалом;
- 2) среда, отвечающая этим возможностям, т.е. размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация;
- 3) готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь».

В феноменах инновационного поведения проявляет себя особая, только человеку присущая форма перехода возможности в действительность, т.е. заявляет о себе процесс саморазвития человека. Мышление включено в этот процесс и выполняет в нем важнейшую функцию: оно опосредует процессы перестройки образа жизни и образа мира, добиваясь временного «консенсуса» между ними, необходимого для удержания человеком собственной целостности как устойчиво (само)развивающейся системы [16].

Приведенные понятия есть не более чем иллюстрация изменений в понятийном аппарате психологии, инициированных восхождением к идеалам постнеклассической рациональности. Они во многом еще рабочие, неустоявшиеся понятия, но не будем забывать Л.С. Выготского: язык науки «обнаруживает как бы молекулярные изменения, которые переживает наука; он отражает внутренние и неоформившиеся процессы – тенденции развития, реформы и роста» [2. С. 51].

1.2. Феномен «взаимодействие» и природа его избирательности

Категория «взаимодействие», являясь одной из основательных онтологических философских категорий, прочно вошла в терминологический аппарат психологии образования. В этом параграфе будут представлены основные характеристики данного феномена в фокусе постнеклассической психологии.

Избирательность взаимодействия и его порождающий эффект

Понятие «парадигма» возникло на той стадии развития эпистемологии, когда она научилась рассматривать науку как «саморегулирующийся механизм» (Т. Кун), т.е. когда она пыталась представить себя в качестве саморегулирующейся системы со своими внутренними источниками развития, а изучение таких систем, как показал В.С. Степин, является прерогативой неклассической науки. Если же посмотреть на науку как открытую саморазвивающуюся систему, а смотреть именно так является компетенцией постнеклассики, то возникает совершенно другая картина природы, механизмов и тенденций развития науки, меняющая взгляды и на отдельные феномены. Представляя науку как саморазвивающуюся систему, ученые, чтобы оставаться последовательными, должны и теории, составляющие науку, рассматривать как элементы этого саморазвивающегося целого. Тогда и куновский образ науки, «растущей изнутри» в процессе постановки и разрешения познавательных головоломок, меняется на образ науки, находящейся в постоянном обмене информацией с ее средой, каковую и составляет культура в широком смысле слова, включая сюда другие науки, философию, религиозные учения и т.д. Источник (само)развития науки связывается теперь с процессом кросс-фертилизации – «взаимного оплодотворения» (Л. Берта LANFI) различных научных дисциплин в процессах внутрисистемных и межсистемных взаимодействий.

Наука, видимо, так и развивается: сначала сталкивается с проблемой, а потом формирует в себе мышление, способное ее разре-

шить [17]. Во всяком случае, об этом говорит А. Эйнштейн в своем известном афоризме: «Проблемы никогда нельзя разрешить с тем же образом мыслей, который их породил». Если согласиться с М.К. Мамардашвили в том, что наука есть нечто иное, как «постоянное расширение способа восприятия человеком мира и себя в нем» [18. С. 215], то возникает вполне естественный вопрос: не расширилась ли методологическая «рамка» психологии в ходе ее развития настолько, что в фокусе науки оказалась теперь не только психика, но и сам человек, принадлежностью, неотрывной частью которого она является? Это означает, что мы сегодня поднимаемся к тому, чтобы признать, наконец, человека в качестве предмета психологии и готовы согласиться с правотой С.Л. Франка в том, что «человек есть живой центр духовных сил, направленных на действительность. Это внутреннее, субъективное отношение человека к действительности, эта направленность человеческой души на мир, образующая самое существо того, что мы зовем нашей жизнью... оставалась совершенно вне поля зрения обычной, так называемой “эмпирической психологии”» [19. С. 441]. Иными словами, если наука в своем развитии действительно представляет процесс последовательной смены основных «формаций научного мышления», его «стилей и структур» [20], то этот процесс вывел-таки (или выводит) к такой форме мышления, которая позволяет ввести отношение в поле зрения науки в качестве приоритетной научной проблемы.

Особо следует отметить, что проблемы обретают настоящую актуальность только по мере становления познавательных средств и процедур, адекватных для их решения. Даже самый настоятельный социальный заказ, обращенный к психологии, не сможет сделать актуальной проблему, если наука не готова к ее адекватной постановке и решению. Если предположить, что за каждой из «формаций научного мышления» стоит парадигма, фиксирующая (конкретизирующая и оформляющая) совокупность познавательных средств, ресурсов и процедур, адекватных конкретному «формату» мышления, то последовательная смена этих форматов в процессе становления науки и есть то, что призвано фиксировать

понятие «парадигмальная динамика». Отсюда следует, что не мышление меняется в связи со сменой парадигмы, а наоборот, меняющееся (закономерно усложняющееся) научное мышление с помощью понятия «парадигма» заявляет о наступлении нового этапа в своем становлении. За формами (парадигмами) просвечивается процесс возвышения этих форм в их включенности в объективные тенденции становления науки как открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системы. Известно, что режимом существования таких систем является усложнение их системной организации. Самоорганизация в целом – это присущая материи способность к усложнению элементов и созданию все более упорядоченных структур в ходе своего развития, которая обнаруживается на всех уровнях сложности и упорядоченности, начиная с макромира и кончая крупномасштабными структурами Вселенной [21].

В этой связи можно ставить вопросы об объективных тенденциях развития науки, в том числе и о том, как возникает в науке конкретная категория, и почему она развивается именно так, а не иначе. Здесь мы вступаем в пространство транспективного подхода, как специально разработанного средства познания тенденций развития и закономерностей усложнения системной организации открытых саморазвивающихся человекаразмерных систем, применимому как к науке, так и человеку [15].

Оптимистический взгляд пытается уловить признак того, что наша наука поднялась (или приближается) к такому уровню методологической культуры, на котором можно более адекватно ставить и решать задачи повышенной сложности, т.е. такие задачи, которые возникали на более ранних этапах становления науки, но не находили приемлемого решения. К числу таких проблем можно отнести весь проблемный комплекс, центрируемый понятием «взаимодействие».

«Тайна» обмена человека с миром заключается в том, что он (обмен), безусловно, является взаимодействием, но это направленное и избирательное взаимодействие. Понять и принять такое заключение очень сложно: психологи привыкли считать направленными деятельность, действие, воздействие, даже противодействие,

но никак не взаимодействие. Еще совсем недавно нам проще было принять тезис о том, что единый акт отражения подчиняется одновременно двум разным логикам (отражение идет по логике взаимодействия, а его избирательность подчиняется логике деятельности) [17. С. 158], чем признать взаимодействие избирательным и направленным актом. Отражение возможно только там, где имеет место определенное соответствие взаимодействующих сторон. Для живых систем, которые своим существованием обязаны способности избирательно и направленно обмениваться со средой веществом, энергией, информацией, отражение вообще не существует в отрыве от отношения. Отбор предполагает соответствие: ни одна открытая живая система не отбирает из среды то, что имеет для нее значение, случайным образом. Ни одна из таких систем не отражает «все», для того чтобы последующим перебором выбрать из необъятного «всего» значимое для нее «здесь и теперь».

Избирательность взаимодействия присуща всей материи, потому что она не может санкционировать произвольные, т.е. любые формы и способы качественных и количественных изменений взаимодействующих объектов, иначе она потеряет способность быть тем, чем она есть. Относительному порядку, который мы наблюдаем во Вселенной, она обязана избирательности как внутренней характеристике взаимодействия [22].

Всей логикой своего развития психология доказывает тот факт, что чрезвычайно важная для понимания феномена взаимодействия категория «отношение» не может рассматриваться как рядоположенная другим категориям. Если отражение толкуется как всеобщее свойство материи, то отношение есть то, что определяет саму возможность отражения, делая его избирательным, а в живых системах еще и направленным отражением. Здесь обнаруживается и основная задача психологии, которую сформулировал Л.С. Выготский и которую психология после него так и не смогла принять, а точнее, просто не заметила – «выяснить, в чем польза того, что глаз не видит многого из известного в оптике. От низших форм реакции к высшим ведет как бы суживающееся отверстие воронки» [2. С. 347]. Можно полагать, что именно отсюда берет начало

методология, от которой исходит «ощущение высочайшей методологической культуры», позволившая Ст.Тулмину назвать Л.С. Выготского «Моцартом в психологии»: отказ от понимания психики как отражения и признание другого ее предназначения – «психика есть высшая форма отбора» [2. С. 347].

Представление о том, что отношение каким-то таинственным образом включено во взаимодействие, что именно своей включенностью в сердцевину взаимодействия отношение придает взаимодействию направленный и избирательный характер, является ключевым для теории психологических систем, на методологической базе которой усилиями сибирских психологов сегодня развивается системная антропологическая психология, с ее позиций и подготовлено данное пособие [6].

Здесь, пожалуй, и заключается одна из самых напряженных (в методологическом плане) проблем, решение которой зависит от того, насколько удастся психологам ассимилировать мышление, адекватное по своей сложности уровню объективной сложности возникающей проблемы. Мы привыкли мыслить таким образом, что легко различаем направленные акты в виде действия (воздействия, противодействия) и столь же легко повторяем вслед за физиками, что «любое действие есть взаимодействие», но представить «направленное взаимодействие» пока еще очень сложно.

На самом деле здесь сталкиваются две логики. Одна логика берет свое начало в гносеологии отражения (субъект – объект – взаимодействие – отражение), где абсолютно опускаются вопросы о том, что привело «противоположности» во взаимодействие. Другая логика уходит своими корнями в онтологию, потому что отношение (интенциональность, направленность, избирательность) есть, прежде всего, категория онтологическая. А дальше происходит то, что Л.С. Выготский назвал «смещением гносеологической и онтологической проблем», которое происходит путем прямого перенесения в психологию готовых выводов, «что и приводит к искажению и той и другой» [2. С. 347].

В.П. Зинченко предлагает выход: онтология как философское учение о бытии должна быть распространена и на психологию со-

знания. «Мы редко сомневаемся в том, что объективное существует, но почему-то обязательно хотим сделать субъективное дериватом объективного, вместо того чтобы расширить само понятие объективного, включив в его пределы субъективное и при этом сохранив его самим собой» [23. С. 50]. Л.С. Выготский видел это процесс «включения» с другой стороны: расширить понятие субъективного как того, что проникает в объективное и тем самым «искажает» действительность в пользу человека («положительная роль (психики) – не в отражении (отражает и непсихическое; термометр точнее, чем ощущение), а в том, чтобы не всегда верно отражать, т.е. субъективно искажать действительность в пользу организма») [2. С. 347]. Отсюда вытекает присущее Л.С. Выготскому понимание сущности психики. «Сущность психики с положительной стороны... интенциональное отношение к предмету», – писал Л.С. Выготский [24. С. 15].

Однако ясно, что субъектом интенционального отношения является не сама психика, а целостный человек, в процессах взаимодействия с миром и самим собой реализующий свои отношения к миру и самому себе. Взаимодействие всегда происходит в пространстве и времени, а пространственно-временные отношения входят в содержание процессов взаимодействия. Кажется, так просто: кто живет, тот и относится, кто отражает мир и созидает его, тот и выбирает в мире то, что к нему имеет отношение. Однако до сих пор этот целостный человек в психологической науке не представлен, но зато всеми признаками жизни (в том числе жизненными отношениями) наделяются его многочисленные аналоги – субъект, личность, индивид, индивидуальность. Подчас уже трудно сказать по какому «ведомству» каждое из них может быть «прописано» – по миру «одушевленных предметов», именуемых «кто», или по миру «неодушевленных предметов», именуемых «что». Однако все более ясным становится, что никакими ухищрениями, методологическими в том числе, невозможно сложить в нечто целостное то, что открывают эти различные «аспекты», «ипостаси», «точки зрения на человека», «психологические срезы», сделанные с человека, аналитически выделенные его «системные качества» или «органы».

Континуальная логика осваивается медленно, постепенно, но она поступательно возвращает науку к целостному человеку, к системно понятому человеку как существу не подкожному, продленному в мир, и к психике, которой отведена самая существенная роль в порождении многомерной реальности – непрерывного и подвижного пространства жизни. Избирательное взаимодействие, освобождающее силы, питающие саморазвитие – переход потенциала в потенции, возможностей в действительность, это уже вхождение в многомерную логику, выводящую к идеалам постнеклассической рациональности.

В логике упомянутой выше системной антропологической психологии [6], рассматривающей человека в качестве открытой психологической системы и позволяющей объяснять источник самоорганизации через принцип ограничения взаимодействия, причина взаимодействия обнаруживается в соответствии взаимодействующих сторон. Соответствие же понимается как объективно существующее отношение между открытой системой (любого уровня сложности) и элементами окружающей ее среды, без которых невозможно ее устойчивое состояние.

Взаимодействие, понятое не в гносеологическом, а в онтологическом плане, приводит к идее о связи психики с порождением многомерного мира человека, обеспечивающего реальность, предметность и действительность его бытия. Обмен преобразует не только человека, который становится другим с каждой порцией внешнего, которую он принял в себя, но и внешнее, которое, благодаря взаимодействию, «выходит из себя» и становится субъективным основанием дальнейшего развития системы. Внешнее «адаптируется» к человеку несколько не меньше, чем он к нему. Избирательность процесса отражения (в том числе и психического отражения) определяется на уровне условий, детерминирующих возможность взаимодействия. Это напрямую относится и к процессам порождения. Любая организация (включая и самоорганизацию), в сущности, есть ограничение. Иными словами, если в ведомой нам Вселенной и есть какой-то порядок, то он обеспечивается тем, что мы называем законом ограничения взаимодействий. Все

со всем, любое с любым взаимодействовать не могут. Условием взаимодействия является соответствие взаимодействующих сторон; состоявшееся взаимодействие указывает на соответствие и проявляет его как свою причину. Там, где обнаруживается соответствие, взаимодействие происходит само – в этом мы усматриваем смысл самоорганизации. Соответствие инициирует взаимодействие, причем в такой же степени, в какой взаимодействие проявляет факт обнаружения соответствия.

Речь идет об открытых системах, для которых обмен со средой является условием устойчивости системы, сохранения себя как пространственно-временной организации. Прекращение обмена со средой можно представить как закрытие системы, в пределе это ее распад, деструкция, умирание, смерть. Информация, энергия, вещество нужны для обеспечения жизнеспособности системной организации – удержания (поддержания) внутреннего порядка. Поэтому в каждый момент времени система нуждается не в любых реагентах, которые наличествуют в окружающей среде, а только в таких, которые ей действительно потребны для сохранения собственной целостности «здесь и сейчас».

Таким образом, обмен системы со средой ее существования всегда выступает как взаимодействие, в котором система ведет себя как заинтересованное целое. Именно поэтому взаимодействие необходимо понять как избирательное взаимодействие, т.е. взаимодействие, изначально включающее в себя отношение как собственную причину. Избирательное взаимодействие системы со средой представляет собой форму существования системы.

Сущность и смысл образовательного взаимодействия

Скрытый идеал образования – суверенный человек. Человек, понимающий смысл и ценность того, что он делает, и способный сам (без посредников – родителей и учителей) строить и перестраивать свой образ мира и образ жизни, вычерпывать из природного мира и мира культуры то, что необходимо ему для этого перманентного и постоянного самостановления, а если надо, и самовос-

становления. Любое образование – семейное, школьное, вузовское и т.д., можно понять как постоянно идущий процесс суверенизации, совпадающий со становлением многомерного мира данного человека, обладающего всей полнотой ценностно-смысловых координат, позволяющих человеку активное и избирательное суверенное поведение. К пониманию законов становления суверенного человека выводит «второй путь», который наметился в психологии давно, но только сейчас поставил исследователей перед проблемой принятия решения – выбора парадигмы (пути). Выделение новой психологической реальности, которую можно определить как «многомерный мир человека», меняет аксиологические рамки педагогики.

В этом контексте подлинное образовательное взаимодействие представляется результатом взаимопроникновения – в актах взаимодействия (в том числе и опосредованного современными информационными и телекоммуникационными технологиями) партнеры усматривают друг у друга такие ценностно-смысловые составляющие образов мира (в том числе и профессиональных), которые до этого момента не являлись содержанием их собственного образа мира. В результате такого взаимодействия и порождается то особое многомерное пространство, в котором собственно и действует человек, понимая смысл и ценность собственных действий.

Все возможные педагогические технологии онтопедагогики – это техники человекообразования [25]. Центральный момент в этих техниках – умение соединить значение («живущее» в культуре) с чувственным опытом ребенка, участвуя тем самым в становлении предметного пространства жизни как ближайшего основания его (ребенка) предметного сознания. Умение соединить смыслы (пребывающие в культуре в своей идеальной, надличностной форме) с предметным пространством человека, превращая тем самым предметный мир в реальность, в которой можно действовать, понимая смысл своих действий и отвечая за них. Наконец, умение соединить эту реальность с ценностями («живущими» в культуре в качестве надличных общечеловеческих ценностей), помогая реальности превратиться в действительность – устойчивый, несмотр-

ря на ситуативность смыслов, мир суверенного человека. Благодаря ценностным координатам мир человека становится пространством для реализации возможностей, выражения своей сущности, самоопределения и самостановления, которые сближают его с другими людьми, а вовсе не превращают в автономного изолянта.

Образовательное взаимодействие является результатом взаимопроникновения – в актах взаимодействия субъекты образования усматривают друг у друга такие ценностно-смысловые составляющие образов мира, которые до этого момента не являлись содержанием их собственного образа мира. Это в равной мере касается и способов поведения, направленных на реализацию новых (для них) и обретаемых в актах взаимодействия ценностей и смыслов образовательной деятельности. В результате такого взаимодействия и порождается то особое многомерное пространство, в котором собственно и действует человек, понимая смысл и ценность как собственных действий, так и действий других участников образовательного процесса. Такой подход позволяет сделать предмет специального анализа собственно психологические феномены поиска (сознательного или бессознательно) партнерами того, что не достает им.

В качестве психологического механизма согласования ценностных координат жизненных миров взаимодействующих друг с другом субъектов образования можно рассматривать процессы персонализации и персонификации. Персонализация как процесс трансляции, передачи ценностно-смысловых характеристик собственного образа мира не есть односторонний акт, поскольку если партнер не готов к персонификации, к проникновению к смыслам и ценностям другого, то акта персонализации не произойдет. На это, собственно, и указывает В.А. Петровский, говоря о том, что удовлетворить потребность в персонализации оказывается возможным за счет наибольшей степени соответствия транслируемого «вклада» другому и ценностям, которые и объединяют взаимодействующих людей [26]. В этом смысле персонализация и персонификация и выступают как механизмы трансформации ценностно-смысловых составляющих образов миров взаимодействующих друг с

другом субъектов образования, обеспечивая расширение совместного пространства ближайшего развития. Переструктурирование ценностных составляющих образа мира как обучающихся, так и педагогов в процессе образовательного взаимодействия придает образовательной деятельности сверхнормативный характер, приводит к открытию для себя нового пространства для актуализации нереализованных возможностей (в том числе и профессиональных), что неизбежно сказывается на изменении образа жизни и поведения.

Содержательным моментом образовательного взаимодействия является процесс постановки и решения «задач на смысл», «задач на ценность», в котором все участники образовательного процесса могут раскрыть ценностно-смысловые составляющие своего образа мира, обуславливающего выбор определенной жизненной (в том числе и профессиональной) позиции.

Коммуникативные барьеры в процессах взаимодействия субъектов образовательного процесса

Психологические барьеры (в том числе и коммуникативные) традиционно были предметом исследования представителей различных направлений в психологии: психоаналитической школы, гештальтпсихологии, психологии творчества, теории деятельности, теории установки, психофизиологии, социальной психологии, психологии развития, психологии управления, инженерной психологии и т.д. Современная психология констатирует неоднозначность трактовки в контексте разных подходов этого психологического феномена, который с той или иной степенью остроты переживают практически все субъекты образовательного процесса. Психологическим барьерам традиционно приписывают [27] следующие основные функции:

- стабилизации – барьеры останавливают движение, придают ему статику;
- коррекции – столкнувшись с препятствием, движение меняет свое направление;
- энергетизации – энергия движения накапливается под влиянием удерживающего ее барьера;

- дозировки – препятствия дозируют движение, определяют его меру;
- мобилизации – столкновение с препятствием мобилизует энергетические и другие ресурсы для его преодоления;
- развития – изменения, происходящие в организмах при повторных мобилизациях. Закрепляются, что повышает функциональные возможности живой системы, придает ей новое качество;
- торможения – барьер замедляет движение, сдерживает активность;
- подавления (лишения) – постоянно блокируя жизнедеятельность организма, его запросы, барьер ослабляет и подрывает его функциональные возможности.

В исследованиях социальных психологов отмечается, что собственно коммуникативные барьеры психологического характера могут возникнуть или вследствие индивидуальных психологических особенностей общающихся, или в силу сложившихся между общающимися особого рода психологических отношений – в этом случае четко выступает связь, которая существует между общением и отношением [28, 29]. В этом контексте затруднение в общении (коммуникативный барьер) понимается как субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного состояния и т.д. [30].

Коммуникативный барьер, по сути, является «смысловым барьером», когда человек плохо понимает (или совсем не понимает) и затрудняется в принятии позиций партнеров по общению. Формы проявления такой «защиты» могут быть разными – от сверхустойчивости (высокая ригидность) до гиперфлексibilityности (открытость, не фундированная устойчивостью). То есть в различных видах коммуникативной деятельности особенности самоорганизации в психологических системах (соотношения «открытость-закрытость», «подвижность-устойчивость») могут проявляться и в деформированном виде: может закрыться полужакрытое и от-

крыться полуоткрытое, заостенеть полуустойчивое и превратиться в полевое поведение полуподвижное. Становление человека (в том числе и профессиональное) неизбежно сопровождается «возмущениями» как изнутри, так и извне (в процессах общения), что может привести к потере устойчивости, развитию по линии саморазрушения (автодеструкции), выходу на уровень избыточной конфликтации – интра- и интерперсональной. В этой связи содействие изменению характера и направленности образовательного взаимодействия, открывающего для взаимодействующих сторон новые возможности в личностной самореализации, представляется чрезвычайно важной задачей современного преподавателя.

1.3. Растущее разнообразие образовательных сред и проблемы гуманистически направленного образовательного взаимодействия

Одним из набирающих сегодня трендов современного образования является все явственнее позиционирующий себя вектор перехода от традиционного «кирпично-цементного университета» к открытому онлайн-университету. По данным одной из наиболее популярной образовательной платформы Coursera, на начало апреля 2016 г. для освоения различных онлайн-курсов зарегистрированы 18 млн слушателей. Весьма распространенной сегодня является ситуация, когда у одного профессора на одном онлайн-курсе могут одновременно обучаться сотни тысяч студентов из разных стран. Безусловно, с одной стороны, это кратно расширяет возможности университета для рекрутинга в свою образовательную и исследовательскую орбиту талантливой молодежи со всего мира. С другой стороны, без глубокой психологической рефлексии того, в какую сторону меняются обучающие и собственно образовательные компоненты взаимодействия преподавателя и студентов, трудно определить, какими психолого-дидактическими компетенциями необходимо обладать преподавателю открытого онлайн-университета. Беседы с преподавателями Томского государственного университета, активно и достаточно успешно разрабатывающими и реали-

зующими массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), позволили зафиксировать в качестве проблемных моментов как раз отсутствие (или предельную минимизацию) непосредственного контакта преподавателя со слушателями, специфический способ коммуницирования в процессе сопровождения онлайн-курса. И это при том, что в полной мере осваивают онлайн-курсы с получением сертификата, как правило, не более 20% «зашедших» на курс. Усилия разработчиков и преподавателей по созданию условий для персонализированного обучения в значительной мере сосредоточены на технологическом качестве педагогического дизайна онлайн-курса (лаконичность, опора на кейсы, иная структура курсов, другая система оценки, в том числе и peer-to-peer и т.п.). И хотя в числе психологических особенностей онлайн-курсов называют своеобразное «прощание автора курса с предметом» (в отличие от традиционного формата обучения), ответственность преподавателя за образовательные результаты остается, но локус ее (ответственности) смещается в сторону тщательности методического обеспечения, опосредующего, а в известном смысле и замещающего привычные формы образовательного взаимодействия преподавателя и студентов.

Появление на современном образовательном ландшафте еще одного нового субъекта образования – цифровых кочевников может рассматриваться как значимый фактор трансформации традиционной системы коммуникаций в высшем и дополнительном профессиональном образовании. Цифровые кочевники, или цифровые номады (digitalnomads), являют собой особый социальный тип, образ жизни которых неразрывно связан с присутствием в нем современных (постоянно обновляющихся) цифровых телекоммуникационных технологий. Причем, именно использование этих технологий и задает основной формат жизненного мира цифровых кочевников – режим мобильности, готовности искать работу в других городах и странах, абсолютное принятие ситуации отсутствия долгосрочных гарантий занятости, круглосуточное присутствие в Сети [31–34]. В исследованиях этого социального феномена («цифровое кочевничество») достаточно убедительно показано

сегодня, что, являясь представителями самых разных видов профессиональной деятельности и обладая особыми психологическими навыками, позволяющими комфортно жить в режиме постоянной мобильности, цифровые кочевники демонстрируют проявление своеобразного образа мира, ориентированного на нелокализованность профессиональной деятельности в определенном месте и времени и скорее на «уход» от общепринятых социальных норм [35, 36].

В этой связи и формирование образовательных запросов цифровых кочевников (и тех, кто идентифицирует себя с ними) происходит под влиянием своеобразного образа жизни и соответствующего ему образа мира этих людей, что достаточно наглядно проявляется при анализе информации, представленной на соответствующих форумах в Сети. Наиболее соответствующим этой категории людей образовательным форматом и выступает формат онлайн-обучения, открывающего новые возможности для использования технических достижений современного сетевого информационного общества, что является важной стороной их жизненного самосуществования. Наступающая эпоха онлайн-обучения, открывающая доступ к лучшим мировым образовательным практикам, в то же время обнажает целый ряд психологических проблем, связанных с предполагаемыми образовательными результатами и получаемыми образовательными эффектами в ходе реализации образовательных онлайн-технологий.

Образовательным результатом любого образовательного взаимодействия является процесс трансформации культуры в образ мира образующегося человека, взаимосвязанный с формированием его образа жизни. В случае, когда одним из субъектов образования выступают новые группы заказчиков образовательных услуг, являющиеся носителями своеобразной культуры, закладывающей и несколько другие образы мира, предполагающей и несколько другой образ жизни, надо хорошо понимать, как будет происходить согласование ценностных координат взаимодействующих сторон, опосредованное предметным содержанием изучаемого курса.

В известном смысле, образовательное взаимодействие – это коммуникация порождающего типа (транскомуникация). Сложность организации такого рода взаимодействия в условиях онлайн-обучения ставит разработчиков и преподавателей курсов перед необходимостью профессиональной рефлексии того, что транскомуникации в новых образовательных форматах могут происходить под значительным влиянием «обезличенных» коммуникаций. И тогда какие профессиональные компетенции позволят обеспечить преподавателю предвосхищать уровень гностических и других возможностей людей, выбирающих формат онлайн-обучения, на этапе разработки своего курса? Тем более, что при переходе на формат онлайн-образования приходится отказываться от многих устоявшихся аксиологических нормативов и целевых приоритетов, что приводит к пересмотру педагогических средств, которыми эти цели достигались, и поиску новых образовательных технологий, более адекватных для новых условий. Персонализация (психологический механизм согласования ценностных координат жизненных миров) как процесс трансляции, передачи ценностно-смысловых характеристик собственного образа мира не есть однонаправленный акт, поскольку если партнер не готов к персонификации (проникновению к смыслам и ценностям другого), то акта персонализации не произойдет. То есть, по сути, разработчик онлайн-курса так или иначе вынужден осуществлять проектирование образовательного взаимодействия, существенные признаки которого являются концентрированной формой, в которой проявляют себя идейные основания стратегии новых форм отношений между субъектами онлайн-образования.

Одним из перспективных, с нашей точки зрения, исследовательских направлений в контексте обозначенной выше проблематики могут выступить собственно психологические феномены поиска (сознательного или бессознательно) партнерами (цифровыми кочевниками и теми, к кому обращены их образовательные запросы) того, чего не достает им в образовательном взаимодействии. Речь идет об исследовании психологических механизмов согласования и трансформации ценностно-смысловых составляющих об-

разов миров и ценностных координат жизненных миров потенциальных партнеров, в разной степени готовых к новым форматам образовательного взаимодействия, которые собственно и выступают условиями расширения совместного пространства ближайшего профессионального развития.

Не менее интересна в исследовательском плане и проблема психологической готовности к образовательному взаимодействию как самих цифровых кочевников, так и тех педагогов, к кому обращены образовательные запросы (как четко персонализированные, так и открытые неперсонализированные). В свое время были получены исследовательские данные о существовании типологических соотношений степени выраженности готовности к изменению образа жизни и готовности к изменению образа мира; они характеризуются разной степенью легкости (трудности) перестройки многомерного мира человека; уровнем осознания самого себя как субъекта своего образа жизни; сложившейся системой ценностно-смыслового содержания ментального пространства [11]. Ментальное пространство человека можно рассматривать как системный конструкт, который опосредствует взаимосвязь между образом жизни и образом мира человека, являясь при этом таким образованием, через которое система (человек) оказывается открытой как в объективный («вещный») мир, так и в культуру [11]. Образ жизни задает параметры ментального пространства, а оно, обладая ценностно-смысловыми измерениями, в свою очередь, делает возможным смысловое и ценностное наполнение образа жизни, одновременно обеспечивая избирательное и системное функционирование сознания, его содержательный состав в каждый момент реализации присущего человеку образа жизни.

Причем, каковыми бы не были исходные основания для перестройки образа жизни, динамические характеристики ментального пространства человека предстают в виде достаточно устойчивых инвариантов, которые, будучи сугубо индивидуальными, имеют внеситуативную обусловленность. К числу таких характеристик можно отнести готовность к изменению образа жизни, ценностно-смысловые измерения жизненного пространства человека, образ

себя как субъекта активности (локус контроля) и своей возможности расширения жизненного пространства как пространства самореализации, устойчивость поведенческих стереотипов (ригидность). И если различные аспекты динамических характеристик ментального пространства самих цифровых кочевников в последнее время все чаще становятся предметом обсуждения, то проблема их соответствия ментальным особенностям тех, к кому обращены образовательные запросы цифровых кочевников, пока остается открытой. Вне такого соответствия полноценное образовательное взаимодействие вряд ли возможно.

Между тем становление суверенного человека нельзя обеспечить в обстановке насилия, которое возникает всякий раз, когда образовательные действия и воздействия, осуществляемые в обстановке образовательных институтов, в которые он вынужденно попадает в процессе жизни, не совпадают с закономерностями процесса становления человеческого в человеке. И в этой связи открывается еще один аспект проблематики построения эффективного образовательного взаимодействия – проблема психологического манипулирования и формы его проявления в разных образовательных средах.

Литература

1. *Степин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. М., 2003.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 1.
3. *Klochko V.E.* Cultural historical psychology of L.S. Vygotsky: exploring the logic of multidimensionality // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2010. Vol. 3.
4. *Клочко В.Е.* Л.С. Выготский – классик постнеклассической психологии // *От истоков к современности. 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции* : в 5 т. М., 2015. С. 61–64.
5. *Клочко В.Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3, вып. 1. С. 165–178.

6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М. и др. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20.
7. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 100–113.
8. Ключко В.Е. От слова к мысли: становление сознания в онтогенезе и этапы когнитивного развития // Мир психологии. 2014. № 2. С. 134–148.
9. Ключко А.В., Краснорядцева О.М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2001. № 1. С. 4–8.
10. Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. Томск : Изд-во ТГУ, 2004.
11. Краснорядцева О.М., Ходжабагиянц Т.А. Особенности динамических характеристик ментального пространства иммигрантов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 163–172.
12. Краснорядцева О.М. Мотивация мышления в условиях перехода профессиональной деятельности на творческий уровень // Сибирский психологический журнал. 1998. Вып. 8–9. С. 27–31.
13. Ключко В.Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с 80-летием со дня рождения О.К. Тихомирова) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. № 2. С. 106–120.
14. Ключко В.Е. Смысловая обусловленность креативного акта: Системно-антропологический контекст // Сибирский психологический журнал. 2014. Т. 53. С. 6–20.
15. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : Том. гос. ун-т, 2005. С. 173.
16. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск : Изд-во ТГУ, 2009.
17. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984.
18. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М. : Прогресс, 1990.
19. Франк С.Л. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию // Реальность и человек. М. : Республика, 1997.
20. Ярошевский М.Г. К истории форм психологического познания // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 137–145.

21. *Основные понятия синергетики и принципы самоорганизации открытых систем. Необходимые условия самоорганизации.* URL: <http://fizika.3dn.ru/publ/1-1-0-5>
22. *Чусовитин А.Г.* Концепция взаимодействия (историко-методологический анализ). Новосибирск : Изд-ВО НГПУ, 1993. С. 140.
23. *Зинченко В.П.* Ценности в структуре сознания // Психология сознания: современное состояние и перспективы : материалы II Всероссий. науч. конф. 29 сентября – 1 октября 2011 г., Самара. Самара : ПГСГА, 2011. С. 43–84.
24. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1986. № 1.
25. *Ключко В.Е., Красноярцева О.М.* Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. 178 с.
26. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. 509 с.
27. *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
28. *Андреева Г.М.* Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2000. 376 с.
29. *Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности* / под ред. А.В. Петровского. М. : Педагогика-Пресс, 1998. 146 с.
30. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
31. *Аттали Ж.* Кочевники // На пороге нового тысячелетия. 1991. Гл. 4. URL: <http://strategema.narod.ru/global/attali.htm#part4>
32. *Бард А., Зодерквист Я.* НЕТократия: новая правящая элита и жизнь после капитализма / пер. с англ. СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004.
33. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Тысяча плато. Капитализм и шизофрения / пер. с фр. Екатеринбург : У-Фактория ; Москва : Астрель, 2010.
34. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество, культура / пер. с англ. М., 2000.
35. *Митчелл У.Дж.* Я++: Человек, Город, Сети. М. : Strelka Press, 2012.
36. *Урманбетова Ж.* URL: http://kgcode.akipress.org/unews/un_post:2368

Задания для самостоятельной работы

Используя представленный ниже опросник и ключ к нему, определить у себя степень выраженности ориентации на принятие / отвержение ценностей традиционного и нетрадиционного подходов в образовании.

Текст опросника

Инструкция. Вам предлагается 40 высказываний, отражающих различные точки зрения на образовательный процесс и принадлежащих как известным, так и не очень известным педагогам и психологам. В специальном бланке для ответов необходимо отметить степень согласия или несогласия с каждым высказыванием по следующей шкале:

- совершенно согласен
- скорее согласен, чем не согласен
- не могу четко определить свою позицию
- скорее не согласен, чем согласен
- совершенно не согласен

1. Перспективы современных обучающих технологий – в оптимизации процесса усвоения знаний.

2. Преподаватель должен уметь видеть внутренний мир и поведение учащегося с его внутренней позиции, его глазами.

3. Центром системы образования является содержание учебных предметов, которые обучающийся должен усвоить.

4. Осмысленное обучение предполагает перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение.

5. Послушный ученик, прилежный и старательный, предпочтительней ученика своевольного и на все имеющего свое мнение.

6. Развитие обучающегося есть цель более значимая, чем усвоение комплекса данных о мире как объекте научного познания.

7. Культура есть накопленный человечеством объем знаний, умений, способов мышления, каковые и необходимо транслировать через обучение для усвоения учениками.

8. Одна из главных установок педагога – личностная уверенность в возможностях и способностях учащихся.

9. Обучение – это комплекс наук, адаптированных к задачам образовательного учреждения.

10. Необходимость переструктурирования содержания образования определяется главной целью – развитием растущего человека.

11. Образование всегда было и будет системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира.

12. Педагог только посредник (медиатор) между культурой и формирующимся человеком, а не транслятор ее в сознание обучаемого.

13. Хорошие педагогические технологии должны предоставлять хорошие возможности для передачи и усвоения знаний.

14. Преподаватель признает за каждым своим учеником право на свободный выбор и ответственность за его последствия.

15. Процесс личностного становления обучаемого является только условием, которое нужно учитывать при передаче знаний.

16. Главное, что ученик должен освоить, лежит не вовне, а внутри, в пространстве человеческой субъективности.

17. Ученик потребляет культуру, усваивая ее.

18. Развитие образования ограничивает принцип расчленения учебного материала по различным предметам, дисциплинам, учебным курсам и т.д.

19. Необходимо сокращать число предметов, не дающих сколько-нибудь существенной информации научного типа.

20. Формировать в человеке творческую потребность в самоизменении важнее, чем передавать ему глубокие и прочные знания.

21. Главная проблема современного образования – как обращаться с обучаемым, чтобы он более охотно и успешно усваивал содержание образования.

22. Педагогика, направленная на развитие творческих возможностей ученика, не может быть ничем иным, как педагогическим творчеством преподавателя.

23. Способность к усвоению учебных программ определяет дифференциацию обучения.

24. Учащийся должен воспитываться как творец культуры уже в самом процессе обучения.

25. Невозможно содержание образования подчинить развитию обучаемого – не образовательное учреждение должно адаптироваться к учащемуся, а он к нему.

26. Радость учения как творчества со временем станет основным состоянием ученика на занятии.

27. Для преподавателя обучаемый выступает прежде всего как субъект познания, пусть даже и принудительного.

28. Цель личностного развития должна определять конкретное содержание и формы преподавания.

29. Большое желание гуманизации образования грозит прервать преимущество культуры и оставить учащихся неподготовленными к будущей профессии.

30. Культуру нельзя воспринять – она не дана в одной только чувственной форме.

31. Стратегической целью обучения является усвоение учебного материала, существующего вне и независимо от ученика.

32. Основная задача преподавателя – стимулирование и организация осмысленного учения.

33. Человеческая культура транслируется через образовательные учреждения, а индивидуальные способности ученика определяют, что и как будет усвоено из переданного ему.

34. Если становление человеческого в человеке постепенно становится главной целью любого образовательного проекта, то роль дисциплин гуманитарного цикла будет изменяться по мере обретения ими системообразующих (человекообразующих) функций.

35. Учебные дисциплины соответствуют отдельным отраслям наук и в совокупности должны построить полную картину мира у учащихся.

36. Преподаватель, не способный к самореализации своих творческих потенций, не может обеспечить становление жизнеутверждающей позиции в своих учениках.

37. Основное содержание обучения должно быть объективно, а потому безличностно и этически нейтрально.

38. Освоение культуры есть превращение ее в пространство возможной самореализации человека и формирование мотивационной основы саморазвития.

39. «Школоцентризм» – неизбежный спутник образования; учащиеся должны адаптироваться, приспосабливаться к принятой системе образования и содержанию того, что предусматривает государственный стандарт.

40. Задача образовательного учреждения – формировать внутренний мир человека, а не просто транслировать объективные знания.

Бланк ответа

№ утверждения	Совершенно согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не могу четко определить свою позицию	Скорее не согласен, чем согласен	Совершенно не согласен
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
Итого					

Ключ

Предлагается перевести выбранные варианты ответов в баллы следующим образом:

- каждый вариант ответа «совершенно согласен» переводится в +2 балла;
- каждый вариант ответа «скорее согласен, чем не согласен» переводится в +1 балл;
- каждый вариант ответа «не могу четко определить свою позицию» переводится в 0 баллов;
- каждый вариант ответа «скорее не согласен, чем согласен» переводится в –1 балл;
- каждый вариант ответа «совершенно не согласен» переводится в –2 балла.

Далее подсчитываются общие суммы баллов по всем нечетным и четным вопросам. Соответственно, сумма баллов по нечетным вопросам отражает степень ориентации на ценности традиционного подхода в образовании, а сумма баллов по четным вопросам – степень ориентации на ценности нетрадиционного подхода в образовании. Знак «+» при этом указывает на принятие тех или иных ценностей, а знак «–» – на их отвержение.

Шкальные показатели степени принятия или отвержения профессиональных ценностей:

Низкая степень – 0–9 баллов; ниже средней – 10–17 баллов; средняя – 18–21 баллов; выше средней – 22–29 баллов; высокая – 30–40 баллов.

Глава 2. МАНИПУЛЯЦИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

2.1. Основное содержание понятий «манипуляция» и «макиавеллизм»

Манипуляция в энциклопедическом словаре определяется как «система способов идеологического и духовно-психологического воздействия с помощью средств массовой коммуникации на массы с целью их подчинения буржуазным ценностям и образу жизни, насаждения конформизма, потребительской психологии...» [1. С. 765].

В современном гуманитарном познании проблема манипуляции индивидуальным и общественным сознанием и поведением изучается по меньшей мере в двух основных аспектах. Во-первых, это контекст нарушения прав человека. Все мы живем в обществе и ориентируемся на социальные нормы поведения. Очевидно, что манипуляция, т.е. обращение с человеком не как с субъектом, а как с объектом, безусловно, противоречит указанным нормам. Во-вторых, манипулятивное поведение в общении рассматривается как одна из причин нарушения взаимопонимания между людьми. В психологических исследованиях показано, что в коммуникативных ситуациях наличие манипулятивной направленности хотя бы у одного из партнеров по общению препятствует возникновению взаимопонимания между ними [2, 3].

В субъект-субъектном контексте психологи используют понятие «манипуляция» в виде следующего определения: «**Манипуляция** – это такое психологическое воздействие на другого человека, которое не всегда им осознается и заставляет его действовать в соответствии с целями манипулятора. При удачном манипулировании субъект, скрывая свои подлинные намерения, с помощью ложных отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер,

сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели» [2. С. 253].

Е.В. Сидоренко [4], изучая особенности психологического воздействия, отмечает, что манипуляция является переходной ступенью от варварского к цивилизованному уровню взаимодействия. Варварское психологическое влияние – это первая ступень собственно психологического влияния, очень близкая еще к физическому воздействию. Цивилизованное влияние соответствует как правилам поведения, общения, так и субъективным критериям справедливости. Цивилизованное влияние – это влияние, способствующее сохранению и развитию дела, деловых отношений, личностной целостности. Манипуляция нацелена на то, чтобы принудить человека чувствовать, думать и действовать так, как это выгодно манипулятору, но при этом так, чтобы человеку не казалось, что его принудили. Если манипуляция остается скрытой, внешне она может показаться цивилизованным методом, поскольку и дело, и деловые отношения могут процветать, и даже личностная целостность участников не будет затронута. Однако если манипуляция открывается, она перестает отвечать всем трем критериям цивилизованности.

С психологической точки зрения различают манипуляцию, осознаваемую и неосознаваемую самим манипулятором.

Осознаваемая субъектом манипуляция может быть социально желательной или, наоборот, неодобряемой. В первом случае речь идет о манипуляции, которую человек совершает из лучших побуждений, во имя интересов другого человека, и иногда даже наперекор собственным интересам, во втором – манипуляция направлена исключительно на получение собственной выгоды.

Неосознаваемая манипуляция проявляется в самых разных ситуациях, например, таком межличностном общении, когда один из собеседников врет другому. Как отмечает В.В. Знаков, вранье, отличное по своим психологическим механизмам ото лжи и обмана, нередко оказывается внешним проявлением защитных механизмов личности. Последние направлены на устранение чувства тревоги, дискомфорта, вызванного неудовлетворенностью субъекта своими взаимоотношениями с окружающими [5].

Е.В. Сидоренко выделяет гедонистическую и прагматическую манипуляции. Гедонистическая манипуляция совершается ради той эмоциональной реакции, которую манипулятору удастся вызвать у адресата. Манипулятор наслаждается вызванной реакцией, поскольку она является несомненным доказательством его могущества. Кроме того адресат, находясь в состоянии эмоционального возбуждения, испуга или замешательства, выдает новую информацию, которая всегда полезна для манипулятора. Прагматическая манипуляция, в отличие от гедонистической, направлена не на то, чтобы наслаждаться эмоциональной реакцией адресата, а на то, чтобы использовать ее как средство для достижения определенной, при этом скрытой для адресата цели [4. С. 69–70].

Г.В. Грачев, И.К. Мельник [6] и Е.Л. Доценко [7, 8] изучая технологии скрытого принуждения человека в межличностных взаимодействиях и массовых информационных процессах, неоднократно описывали в своих работах «корыстную манипуляцию».

Независимо от добродетельного или корыстного мотива манипуляторы ясно осознают социальную нежелательность своего поведения, а некоторые из них могут чувствовать вину за те способы, которыми действуют.

В последнее время в категориальном аппарате психологии наряду с понятием «манипуляция» стали использовать понятие «макиавеллизм», что породило естественный вопрос о сходстве и различии психологических феноменов, обозначаемых этими словами. Зарубежные исследователи склонны отождествлять их, в то время как в отечественной психологии прослеживается тенденция к их различению.

В энциклопедическом словаре макиавеллизм определяется как «политика, направленная на создание диктаторской власти единоличного правителя в централизованном буржуазном государстве, беспринципно и цинично использующая все средства для достижения своей цели» [1. С. 756].

Своим происхождением макиавеллизм обязан учению итальянского дипломата, писателя и историка Николо Макиавелли (1469–1527), но далеко не тождествен его учению. В богатом, ярком,

многогранном учении Макиавелли содержатся положения, которые в последующие четыре с половиной века получили противоречивую интерпретацию.

Содержание понятия «макиавеллизм» формировалось и видоизменялось на основе отдельных положений из произведений Н. Макиавелли, их толкований и последующих напластований на них идей многих мыслителей. В данном контексте наиболее интересным представляется такое его произведение, как «Государь». Здесь, выступая в качестве советчика для правителя, желающего продержаться на своём месте долго и успешно, Макиавелли допускает во имя великих целей возможность пренебрегать законами морали и применять любые средства, быть может, жестокие и вероломные, в борьбе за власть. Н. Макиавелли писал: «Итак, разумный правитель не может и не должен быть верным данному слову, когда такая честность обращается против него и не существует больше причин, побудивших его дать обещание. Если бы люди были все хороши, такое правило было бы дурно, но так как они злы и не станут держать слово, данное тебе, то и тебе нечего блюсти слово, данное им. Никогда не будет у князя недостатка в законных причинах, чтобы скрыть нарушение обещания» [9. С. 109].

Так, в макиавеллизме как совокупности политических взглядов можно выделить в качестве основных следующие идеи:

- положение о постоянстве и несовершенстве человеческой природы, которая определяющим образом воздействует на характер и динамику жизни общества;
- мысль о том, что государство с его интересами является самоцелью;
- утверждение о решающей роли в политике фактора силы;
- положение о разделённости политики и морали.
- психологический аспект.

В 1960-х гг. американские ученые провели контент-анализ трактата Н. Макиавелли «Государь» и на его основе создали психологический опросник. Он называется «Мак-шкала» и активно используется в западной социальной психологии и психологии личности.

Р. Кристи и Ф. Гейс, впервые применив понятие «макиавеллизм» в психологии индивидуальных различий, описали его как психологический синдром, основанный на сочетании взаимосвязанных когнитивных, мотивационных и поведенческих характеристик [10].

«**Макиавеллизмом** западные психологи называют склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. Речь идет о таких случаях, когда субъект скрывает свои подлинные намерения, вместе с тем с помощью ложных отвлекающих маневров он добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели» [2. С. 254].

В.В. Знаков, давая определение данному понятию, пишет: «**Макиавеллизм** следует рассматривать как устойчивую черту личности, выражающую систему отношений человека к другим людям, социальной действительности. Главными психологическими составляющими макиавеллизма как черты личности являются: 1) убеждение субъекта в том, что при общении с другими людьми ими можно и даже нужно манипулировать; 2) владение навыками, конкретными умениями манипуляции. Последние включают в себя способность убеждать других, понимать их намерения и причины поступков» [11, 12].

Применительно к отдельному человеку макиавеллизм представляет собой общую стратегию поведения в межличностном общении, тенденцию манипулировать другими людьми ради своей выгоды.

Макиавеллизм является одним из понятий, характеризующих отношение к другому человеку как к средству, которым можно пренебречь в погоне за личным благом.

Как личностная характеристика макиавеллизм в целом отражает неверие субъекта в то, что большинству людей можно доверять, что они альтруистичны, независимы, обладают сильной волей. Макиавеллизм отражает желание и намерение человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях. «**Макиавеллизм** обычно определяется как склонность человека в ситуациях межличностного общения манипулировать другими тонкими,

едва уловимыми или нефизически агрессивными способами, такими, как лесть, обман, подкуп или запугивание» [2. С. 223].

Из приведенного определения следует, что макиавеллист – это субъект, который манипулирует другими на основе кредо, определенных жизненных принципов, которые служат ему оправданием манипулятивного поведения. Манипулирование другими людьми, по его мнению, соответствует природе человека, и потому он не видит в этом ничего зазорного. Просто наиболее эффективный способ достижения своих целей – использовать для этого других людей.

А.О. Руслина утверждает, что «макиавеллизм является одним из психологических оснований манипуляции» [3].

Несколько иначе описывается обсуждаемое психологическое свойство личности в другой работе: «...мы определяем **макиавеллизм** как стратегию социального поведения, включающую манипуляцию другими в личных целях, зачастую противоречащую их собственным интересам. Макиавеллизм следует рассматривать как количественную характеристику. Каждый в разной степени способен к манипулятивному поведению, но некоторые к нему более склонны и способны, чем другие» (цит. по: [2. С. 285]).

С.А. Богомаз и О.В. Макаренко под **макиавеллизмом** понимают склонность к манипулированию окружающими людьми, готовность использовать другого человека для достижения собственных целей [4. С. 77].

Как отмечается в проведенных исследованиях, макиавеллист манипулирует всегда осознанно и исключительно ради собственной выгоды. Он не испытывает чувства вины за те способы, которыми действует, а скорее относится к ним с одобрением, не видит в них ничего предосудительного. Он не стесняется своих действий, его не раздрают внутренние конфликты, так как в его установках по отношению к другим людям заложены принципы, диктующие, что манипуляция – нормальный, эффективный способ общения с людьми.

Уверенность макиавеллиста в своей правоте, правильности своих поступков оказывает внушающее воздействие на людей, с которыми он общается, делает его привлекательным в их глазах.

Люди «заражаются» спокойствием макиавеллиста, у них реже возникают неприятные ощущения, характерные для жертвы манипуляции, так как у него самого не возникает моральных сомнений по поводу собственных действий. Манипулируя, макиавеллист не нарушает контакта с другими людьми. Нарушение контакта не происходит потому, что такой субъект ведет себя естественно: ведь в соответствии с его установками манипуляция является обычным и вполне допустимым элементом межличностного общения.

Вследствие этого во время общения у партнеров макиавеллиста возникает ложное чувство взаимопонимания с ним, а объективно – это одностороннее понимание партнера именно со стороны макиавеллиста. Успешность макиавеллиста основана на понимании психологии партнера [12. С. 48–50].

Исходя из рассмотренных подходов, можно выделить некоторые отличительные особенности манипуляции и макиавеллизма (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Отличительные особенности манипуляции и макиавеллизма

Манипуляция	Макиавеллизм
Психологическое воздействие	Устойчивая черта личности, психологический синдром, стратегия поведения, количественная характеристика склонности к манипулированию
Может быть осознаваемой и неосознаваемой	Всегда осознаваем
Может быть как неодобряемой, так и социально желательной	Всегда неодобряем
Может быть направлена на получение собственной выгоды, а может и совершаться из лучших побуждений, желания помочь ближнему	Макиавеллист манипулирует исключительно ради собственной выгоды
Независимо от добродетельного или корыстного мотива манипуляторы ясно осознают социальную нежелательность своего поведения	Макиавеллист манипулирует другими на основе определенных жизненных принципов, которые служат ему оправданием манипулятивного поведения

Таким образом, **манипуляция** представляет собой скрытое психологическое воздействие на другого человека, в результате которого изменяются его поведение, цели, желания, намерения, отношения, установки, психические состояния и другие психологические характеристики в интересах субъекта воздействия.

Манипуляции могут быть весьма разнообразными по технике и целям. В одних случаях манипуляторы преследуют корыстные цели, манипулируют окружающими ради получения собственной выгоды, в других – манипуляция совершается из лучших побуждений, ради достижения социально-желательных целей, в-третьих – манипуляция, будучи неосознаваемой, может быть проявлением защитных механизмов личности.

Существующие представления о феномене макиавеллизм весьма неоднозначные. Разные авторы трактуют макиавеллизм и как психологический синдром, и как устойчивую черту личности, и как склонность к манипулированию, и как стратегию поведения. Сущность макиавеллизма хорошо показана в стихах А.С. Пушкина:

Мы все глядим в Наполеоны;
Двуногих тварей миллионы
Для нас орудие одно...

Анализируя содержание понятия «макиавеллизм» и отличительные черты личности макиавеллиста, данные различными авторами, **макиавеллизм** можно рассматривать как качество личности, отражающее жизненную позицию субъекта, характеризующуюся:

- 1) убеждением в том, что все люди плохи от природы;
- 2) несогласованностью личностных ценностей, морально-нравственных принципов с общечеловеческими;
- 3) склонностью к манипулированию другими людьми в межличностных отношениях.

Убеждение в негативной природе человека, отношение к людям как к средству, а не как к ценности служат для макиавеллистов оправданием их манипулятивного поведения.

Склонность к манипулированию – это предрасположенность, готовность субъекта использовать других людей для достижения собственных целей.

Таким образом, манипуляцию и макиавеллизм следует рассматривать как нетождественные, но взаимосвязанные понятия: макиавеллизм – это качество личности, характеризующее направленность личности, а манипуляция – вид скрытого психологического воздействия, способ достижения целей. В отличие от амбивалентного характера манипуляций, макиавеллизм всегда имеет негативную окраску. При этом манипуляция не всегда является отражением макиавеллизма личности.

2.2. Склонность педагогов к манипулированию и ее проявление на разных этапах профессионально-педагогической деятельности

Каждый человек, независимо от степени выраженности склонности к манипулированию, время от времени прибегает к разным манипулятивным техникам и приемам. Манипуляция, как и многие другие события в нашей жизни, не появляется сама по себе – всегда существуют некоторые условия, способствующие ее развитию. Манипулятивное поведение может быть вызвано общечеловеческими, социальными, мотивационными и прочими причинами.

Профессия учителя – классический пример профессии типа «человек–человек», или социономической, требующей «интерсоциальных способностей», которые Е.А. Климов определяет как все те личные качества, которые обеспечивают успешное взаимодействие между людьми, понимание людей и эффективное воздействие на них, установление контактов, организацию совместных действий. Распространено мнение о том, что профессия учителя, в силу активной направленности воздействий на человека, наиболее подвержена манипулятивным деформациям.

А.О. Руслина, затрагивая в своем исследовании [13] профессиональные аспекты проблемы понимания манипуляции, утверждает, что «представители профессий типа “человек–человек” имеют более выраженный уровень макиавеллизма, чем представители “человек–техника”», и объясняет это тем, что представители сферы «человек–человек» «...во-первых, чаще взаимодействуют с

людьми. Следовательно, они имеют возможность развить способность убеждать других, понимать их намерения и причины поступков. Во-вторых, они более заинтересованы в убеждении, влиянии на других людей». Особенности сферы «человек–человек» способствуют развитию склонности к манипулированию, хотя отмеченная автором «способность убеждать» совсем не обязательно порождает макиавеллизм личности.

Э. Шостром отмечает, что современные средства обучения фантастическим образом стоят на службе манипуляций. Далее он пишет, что все манипулятивные приемы учителя «имеют негативный характер и направлены на сохранение или усиление контроля. Они поощряют конформизм, а не творчество. Вместо развития находчивости, изобретательности и продуктивности, подобное манипулятивное поведение учителя приводит как раз к обратному эффекту» [3].

По мнению ряда авторов, манипулятивное взаимодействие приводит к нарушению психологической безопасности (Г.В. Грачев, И.К. Мельник) и понимания в межличностном взаимодействии (В.В. Знаков, Ю.А. Желтонова), а также препятствует развитию личности самого манипулятора, нарушает творческий процесс общения (Е.Л. Марголина, Л.И. Рюмина) [15–25].

Содержание и особенности педагогической деятельности свидетельствуют о том, что элемент манипулирования является неотъемлемой частью педагогического процесса.

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что интересы обучающихся и преподавателей не всегда совпадают, между ними часто возникает непонимание. В результате возникают барьеры общения, и это провоцирует использование манипулятивных приемов. Многие преподаватели отмечают, что манипулятивное воздействие студентов на преподавателей является причиной трудностей педагогического общения, которые, в свою очередь, могут вызывать ответные манипулятивные действия преподавателей. «Манипуляции студентов внезапны, зачастую застают преподавателя врасплох, создают неординарные ситуации взаимодействия... Оказавшись в ситуации манипулятивного воздействия,

преподаватель стоит перед необходимостью осуществления выбора между профессиональными обязанностями и требованиями моральных норм [17. С. 60].

В качестве еще одной из причин присутствия манипулирования в педагогическом общении называют противоречие межличностного (неформального) диалога и диалога в педагогическом (деловом) общении. Т.А. Флоренская, отмечая принципиальное отличие педагогического диалога от межличностного, пишет: «Педагогический диалог – неравноправный диалог: педагог обязан демонстрировать превосходство знаний и опыта; он выступает как образец, идеал, необходимый для становления личности учащихся» (цит. по: [17. С. 67]).

Цель манипулятивных приемов, применяемых педагогами в своей профессиональной деятельности (в общем виде), – добиться выполнения педагогических требований, но мотивы могут существенно отличаться.

Анализ манипулятивного поведения участников образовательного процесса позволил выделить группы мотивов, которыми они руководствуются, применяя различные манипулятивные приемы в процессе взаимодействия.

Мотивы манипулятивного поведения преподавателей:

1. Стремление активизировать учебную или общественную деятельность обучающихся, стимулировать их к более высоким достижениям.

2. Желание укрепить свой престиж, подчеркнуть свою значимость.

3. Проявление защитных механизмов в ситуации затрудненного общения.

Мотивы манипулятивного поведения обучающихся:

1. Достижение прагматических учебных целей (получить положительную оценку «не напрягаясь», скрыть пропуски без уважительных причин, получить задания меньшего объема и т.д.).

2. Проявление защитных механизмов в ситуации затрудненного общения (как ответная реакция на неадекватные с точки зрения студента действия преподавателя).

3. Манипуляция может носить характер «развлечения», «разрядки», «самоутверждения».

Исследование феномена психологического манипулирования [21] позволило установить, что склонность педагогов к манипулированию характеризуется следующими особенностями (факторами):

- негативным представлением о природе человека,
- манипулятивной коммуникативной установкой,
- размытостью морально-нравственных норм.

Проведенное исследование показало, что рост манипулятивной коммуникативной установки сопровождается увеличением размытости морально-нравственных норм [21].

Манипулятивное поведение человека, так же как и направленность, и содержание любой другой деятельности, зависит не только от целей и мотивов, но и от сформированной у него установки. Установка регулирует поведение на бессознательном, сознательном (Д.Н. Узнадзе) и социальном (Ш.А. Надирашвили) уровнях регуляции психической активности. Способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности связана со смысловой детерминацией (Д.А. Леонтьев). Выделяют четыре уровня установочной регуляции деятельности: уровень смысловых установок, уровень целевых установок, уровень операциональных установок и уровень психофизиологических механизмов (А.Г. Асмолов).

На основании структурно-уровневого анализа деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов), в котором устанавливается ценностно-смысловой состав операций, действий и деятельности в целом, можно выделить и описать различные формы проявления манипуляции.

На уровне операций и операциональных смыслов манипулирование выступает как неосознаваемая (или мало осознаваемая) процедура, подчиненная педагогическим целям взаимодействия и зависящая от конкретных условий ее протекания. В качестве таких условий, провоцирующих применение манипуляции, могут выступать барьеры общения, низкая коммуникативная компетентность, неуверенность в собственных силах, боязнь неудачи, потери авто-

ритета и т.д. Используемая при этом манипуляция может быть, с нашей точки зрения, способом приспособления и адаптации субъекта к условиям деятельности, выступать формой психологической защиты (рис. 1).



Рис. 1. Уровни манипулирования

С появлением элемента контроля манипулирование становится осознаваемым и переходит на следующий, тактический уровень. Здесь, на уровне действий, где решаются тактические образовательные задачи, манипулирование может не выходить за пределы педагогических целей, на достижение которых направлены педагогические действия и превалируют смыслы достигаемых социально значимых целей, но может и выходить за их пределы, подчиняясь ценностям вышестоящего стратегического уровня. Целевые установки, обуславливающие применение манипулятивных приемов, определяют их амбивалентный характер. Критерием модальности манипуляций, применяемых в межличностном общении, следует считать этические принципы и морально-нравственные нормы.

В педагогическом общении возникают ситуации, когда надо реагировать быстро, в том числе быстро изменить поведение обуча-

ющихся. Манипулятивные действия педагогов, осуществляемые на тактическом уровне, могут быть направлены на решение педагогических задач, но параллельно педагог может решать и свои собственные задачи. Очевидно, что манипулятивные действия, относящиеся к тактическому уровню, не могут однозначно свидетельствовать о выраженной склонности к манипулированию.

На стратегическом уровне манипулирование может проявляться как манипулятивная деятельность, в которой человек реализует личностные смыслы и ценности, отражающие его отношение к социальным нормам и ценностям, его эгоистическую направленность, убежденность в допустимости использования других людей для достижения собственных целей, отношение к ним как к средству. В частности, в педагогической деятельности среди личностных смыслов и ценностей превалирует «власть над обучающимися», о которой писал К. Роджерс, как о ценности, «превышающей по своей значимости ценности учения и развития». Очевидно, что применение манипуляции в качестве преобладающей стратегии поведения свидетельствует о выраженной склонности к манипулированию и макиавеллизме личности.

Исследование феномена психологического манипулирования позволило выявить динамический характер склонности к манипулированию у представителей педагогической профессии. Модели, описывающие влияние возраста и стажа педагогической деятельности на выраженность у педагогов факторов, характеризующих их склонность к манипулированию, графически представлены на рис. 2.

Ниже представлены регрессионные модели, описывающие зависимость факторов, характеризующих склонность педагогов к манипулированию, от их возраста (и, соответственно, стажа их профессионально-педагогической деятельности).

Модель 1.

«Манипулятивная коммуникативная установка = f (Возраст)» ($p = 0,037$):

$$M = 52,267 - 2,726x + 0,068x^2 - 0,001x^3,$$

где M – показатель манипулятивной коммуникативной установки (фактор 1); x – возраст педагога.

Модель 2.

«Размытость морально-нравственных норм = $f(\text{Возраст})$ »
($p = 0,012$):

$$M = 70,146 - 3,914x + 0,095x^2 - 0,001x^3,$$

где M – показатель размытости морально-нравственных норм (фактор 2); x – возраст педагога.

Согласно полученным регрессионным моделям, степень выраженности манипулятивной коммуникативной установки (фактор 1 на рис. 2) и размытость морально-нравственных норм (фактор 2 на рис. 2) у педагогов с 20 и примерно до 33 лет снижается, а затем отмечается незначительное повышение данных параметров (в пределах трех баллов). Примерно с 52 лет наблюдается их существенное снижение.

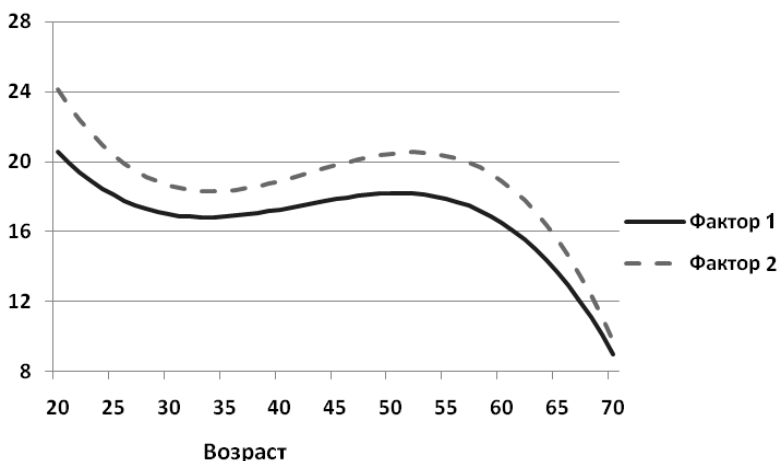


Рис. 2. Зависимость манипулятивной коммуникативной установки (фактор 1) и размытости морально-нравственных норм (фактор 2) от возраста педагогов

Зависимость показателя макиавеллизма от возраста изучалась как российскими, так и зарубежными учеными. Многие авторы отмечают, что возраст обратно коррелирует с уровнем макиавеллизма. Результаты данного исследования представляют несколько

иную картину. Полученные регрессионные модели изменения манипулятивной коммуникативной установки и размытости морально-нравственных норм в зависимости от возраста позволяют говорить о динамическом характере склонности к манипулированию, которая в педагогической практике проявляется следующим образом.

После института в образовательные учреждения приходят работать молодые педагоги, теоретически вооруженные различными методическими приемами и технологиями, но не имеющие педагогического опыта. Часто начинающие педагоги, не имея достаточного опыта общения с аудиторией, испытывают страх перед обучающимися, который провоцирует применение манипулятивных приемов в качестве средства самоутверждения и завоевания их доверия или формы психологической защиты, позволяющей сохранить свое «Я» от негативных переживаний в ситуации напряженных межличностных взаимодействий. Это отражается в несколько завышенном показателе манипулятивной коммуникативной установки и размытости морально-нравственных норм у педагогов в первый год их работы в образовательном учреждении.

В процессе профессионального становления нарабатывается методический, педагогический опыт, опыт общения и владения аудиторией, чувство страха перед обучающимися сменяется уверенностью в себе, в своей компетентности. Все это способствует снижению степени выраженности манипулятивной коммуникативной установки у педагогов и большей ориентацией их поведения на морально-нравственные нормы. Когда возраст педагогов приближается примерно к 33 годам, уровень данных признаков склонности к манипулированию начинает незначительно повышаться. Возможно, работая рядом с более опытными коллегами, наблюдая за ними, общаясь с ними, молодые педагоги убеждаются, что достичь желаемого результата можно гораздо проще и быстрее с помощью манипуляции. Иногда педагоги используют манипулятивные приемы в своей профессиональной деятельности неосознанно, но достаточно часто они считают, что поступают так в целях формирующего воздействия, во имя перспективных интересов обучающихся. Поскольку манипуляция имеет дело с моти-

вационными структурами внутреннего мира человека, то ее часто применяют как средство мотивационного обеспечения учебного процесса. Во многих ситуациях обман и скрытое принуждение считают более предпочтительными, чем принуждение явное и грубое. Все это способствует некоторому росту склонности к манипулированию у педагогов, о чем свидетельствует характерный подъем кривых на графиках (см. рис. 2).

Однако важно отметить тот факт, что наблюдаемый рост манипулятивной коммуникативной установки и увеличение размытости морально-нравственных норм незначительны (в пределах трех баллов) и происходят в диапазоне средних значений исследуемых показателей. Поэтому в данном случае нельзя говорить о выраженной склонности к манипулированию и педагогов с такими показателями нельзя причислять к категории макиавеллистов. Вероятно, незначительный рост данных показателей связан с приобретением опыта межличностного общения, расширением спектра приемов психологического воздействия, в частности овладением методами косвенного педагогического действия. Повышение признаков макиавеллизма может быть также связано с «профессиональным сгоранием».

Когда возраст педагогов приближается к 50 годам, наблюдается существенное снижение степени выраженности манипулятивной коммуникативной установки и степени размытости морально-нравственных норм. С возрастом и жизненным опытом несколько изменяется мировоззрение, ценности личности все больше соответствуют общечеловеческим ценностям, жизненные принципы во многом согласуются с этическими принципами и морально-нравственными нормами, происходит формирование устойчивой позитивной концепции человека, характерной для зрелой личности. Кроме того, наблюдается положительная динамика в уровне выраженности гибкости поведения, познавательных потребностей и креативности, что является показателем роста педагогического мастерства и уровня самоактуализации. Педагог становится более уверенным в себе, исчезает потребность самоутверждения за счет обучающихся, поскольку к этому времени он уже заработал авторитет и уважение, у него сформирован определенный имидж.

Снижение степени выраженности манипулятивной коммуникативной установки и степени размытости морально-нравственных норм, возможно, обусловлено тем, что со временем убежденные макиавеллисты отсеиваются, уходят из образовательных учреждений.

Таким образом, описанные особенности поведения педагогов на разных этапах их профессиональной деятельности свидетельствуют о сложном динамическом характере склонности педагогов к манипулированию. На этапе профессионального становления начинающих педагогов особенности социально-психологической адаптации оказывают существенное влияние на направленность личности: либо это направленность на самоактуализацию, либо на манипулирование. При этом определяющим фактором являются ценностно-смысловые установки личности, которые формируются и видоизменяются в процессе социального взаимодействия.

Ценностно-смысловые установки личности, свидетельствующие об ориентации на значимость личных ценностей, игнорировании этических принципов и морально-нравственных отношений, характеризующиеся категоричностью и непринятием внутреннего мира других людей, низкой степенью контактности, стремлением к лидерству, чувством превосходства над окружающими, нетерпимостью к критике, негативной коммуникативной установкой и интолерантностью в межличностном общении, способствуют развитию склонности к манипулированию.

2.3. Специфика манипулятивных приемов, применяемых в педагогической практике

В любом обучении всегда присутствует элемент манипуляции (усилить воспитательные аспекты, замотивировать обучающихся, привлечь их внимание и т.д.). Это часто приводит к формированию у педагогов стабильной личностной установки на то, чтобы все объяснить, чему-то научить, что-то внушить. Манипулятивные приемы

могут использоваться педагогами и для того, чтобы завуалировать наличие одностороннего воздействия во имя выполнения социального заказа на выпускника с определенными инструментальными характеристиками. Довольно трудно уловить ту грань, что разделяет формирующее воздействие во имя перспективных интересов обучающегося и манипуляцию, когда под флагом заботы о будущем ученика преподаватель самоутверждается за его счет.

Двойственный характер манипулятивных приемов вносит некоторую неопределенность в полученные результаты изменения признаков склонности к манипулированию (манипулятивной коммуникативной установки и размытости морально-нравственных норм) в зависимости от возраста педагогов. Наблюдаемое незначительное повышение уровня выраженности данных признаков у педагогов в возрасте 33–51 лет может объясняться освоением приемов косвенного педагогического действия, которые тоже попадают в категорию манипуляций. Среди распространенных в педагогической практике приемов воздействия на учащихся можно выделить два вида манипулятивных приемов, условно названные нами «эгоистические манипулятивные приемы» и «педагогические манипулятивные приемы». Результаты анкетирования, отражающие процентные доли использования двух видов манипулятивных приемов в педагогической практике, представлены в табл. 2.

Анализируя ответы респондентов, можно заключить, что наиболее распространенными в педагогической деятельности являются следующие манипулятивные приемы.

Педагогические манипулятивные приемы:

- Доверие «трудному» ученику (студенту) ответственности за важное дело в целях поднять его самоуважение и престиж.
- Просьба к обучающимся дополнять рассказ педагога материалом из разных источников.
- Просьба к обучающимся помочь педагогу.
- Поощрительная оценка как стимул к учебным успехам.

Таблица 2

Результаты исследования манипулятивных приемов, применяемых педагогами в профессионально-педагогической деятельности

№	Педагогические манипулятивные приемы	Используют сами, %	Наблюдали у коллег, %
1	Преднамеренная ошибка педагога	40,6	34,4
2	Обещание предстоящей загородной поездки за выполненную работу	6,3	34,4
3	Доверие «трудному» ученику (студенту) ответственности за важное дело в целях поднять его самоуважение и престиж	90,6	46,9
4	Просьба к ученику (студенту) вести занятие вместо преподавателя	37,5	40,6
5	Просьба к обучающимся дополнять рассказ преподавателя материалом из разных источников	78,1	68,8
6	Преднамеренная «забывчивость» или «непонимание» преподавателя	15,6	18,8
7	Просьба к обучающимся помочь преподавателю	84,4	71,9
8	Поощрительная оценка как стимул к учебным успехам	90,6	59,4
9	Привлечение обучающихся к оформлению кабинета с целью установления с ними доверительных отношений	59,4	34,4
10	Профориентация в целях повышения интереса к предмету	46,9	43,4
11	Подбор трудных вопросов с целью «посадить» нелюбимого ученика (студента), снизить оценку	18,8	31,3
12	Завышенная угроза неприятностей за невыполнение требований преподавателя	15,7	43,8
13	Трудные, неинтересные для преподавателя темы давать обучающимся в виде рефератов	9,4	40,6
14	До занятия готовятся дать «достойный» ответ (наказание, угроза, сарказм) на ожидаемые выходки обучающихся	18,8	15,6
15	При неправильном ответе слабого или нелюбимого ученика (студента) не предлагают наводящий вопрос, а тут же спрашивают другого или сами дают ответ	9,4	15,6

№	Педагогические манипулятивные приемы	Используют сами, %	Наблюдали у коллег, %
16	Использование отдельных обучающихся как информаторов о проделках других	9,4	12,5
17	Необъективные двойки, чтобы заставить учить предмет или соблюдать дисциплину	0	34,4
18	Снижение оценки за контрольную работу в случае непосещения платных дополнительных занятий	0	12,5
19	Повышение оценок за «спонсорскую помощь» родителей или подарков преподавателю	3,1	9,4
20	Чаше ругают и реже хвалят «плохого» ученика (студента), чем «хорошего»	9,4	15,6

Эгоистические манипулятивные приемы:

– Подбор трудных вопросов с целью «посадить» нелюбимого ученика (студента), снизить оценку.

– Завышенная угроза неприятностей за невыполнение требований преподавателя.

– Трудные, неинтересные для педагога темы давать обучающимся в виде рефератов учащихся.

– Необъективные двойки, чтобы заставить учить предмет или соблюдать дисциплину.

Соотношение применения в педагогической практике эгоистических и педагогических манипулятивных приемов представлено на рис. 3, 4.

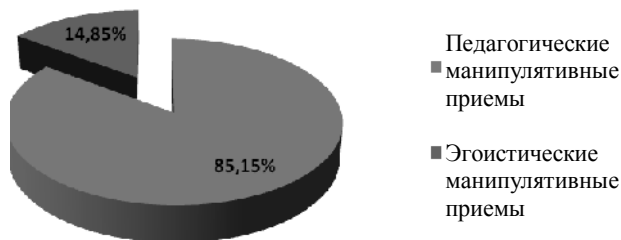


Рис. 3. Результаты ответов респондентов относительно использования двух типов манипулятивных приемов в своей профессиональной деятельности

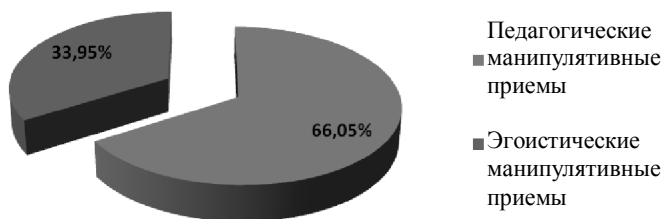


Рис. 4. Результаты ответов респондентов относительно наблюдения использования двух типов манипулятивных приемов в профессиональной деятельности других педагогов

Педагоги в своей профессиональной деятельности чаще используют педагогические манипулятивные приемы, чем эгоистические. На наш взгляд соотношение манипулятивных приемов двух типов, применяемых в профессионально-педагогической деятельности, наиболее точно отражает диаграмма, приведенная на рис. 4. Более того, чем меньше у педагогов выражена манипулятивная коммуникативная установка, тем больше приемов педагогической манипуляции они используют в своей профессиональной деятельности. Отмечается также тенденция повышения количества применяемых преподавателями педагогических манипуляций с увеличением опыта работы.

Были обнаружены значимые корреляционные связи между количеством используемых педагогами эгоистических манипулятивных приемов и их возрастом, а также между разностью использования респондентами в профессионально-педагогической деятельности двух типов манипулятивных приемов (педагогических и эгоистических) и их педагогическим стажем. Несмотря на то что количество используемых эгоистических манипулятивных приемов в профессионально-педагогической деятельности с возрастом педагогов растет, все же с увеличением опыта работы педагоги в общении с учащимися чаще применяют педагогические манипуляции, чем эгоистические (табл. 3).

Полученные достоверные различия в использовании педагогических манипулятивных приемов в трех группах педагогов свидетельствуют о том, что с возрастом число используемых приемов

воздействия на обучающихся, относящихся к категории педагогических манипуляций, растет. Также было установлено, что педагоги третьей возрастной группы (52–70 лет) в своей профессиональной деятельности используют больше эгоистических манипулятивных приемов, чем педагоги второй возрастной группы (33–51 лет). Рост количества используемых педагогических манипулятивных приемов с возрастом можно объяснить приобретением методического опыта и ростом педагогического мастерства. А большее количество используемых эгоистических манипулятивных приемов педагогами старшего возраста, на наш взгляд, можно объяснить тем, что, отмечая используемые приемы воздействия на обучающихся, педагоги преимущественно ориентируются не на настоящий момент, а на весь свой педагогический опыт (чем дольше они проработали в образовательном учреждении, тем большими приемами они овладели). Очевидно, что с приобретением педагогического и методического опыта увеличивается и спектр приемов воздействия на обучающихся, растет педагогическое мастерство.

Таблица 3

Результаты парного сравнения использования тремя возрастными группами педагогов двух видов манипулятивных приемов в профессионально-педагогической деятельности

Зависимая переменная	Возрастной диапазон, лет (<i>I</i>)	Возраст сравнения, лет (<i>J</i>)	Разность средних (<i>I–J</i>)	Стандартная ошибка (<i>m</i>)	Значимость (<i>p</i>)
Педагогические манипулятивные приемы	20–32	33–51	–1,6324*	0,5463	0,0041
		52–70	–1,2500*	0,5816	0,0357
	33–51	20–32	1,6324*	0,5463	0,0041
		52–70	0,3824	0,3918	0,3331
	52–70	20–32	1,2500*	0,5816	0,0357
		33–51	–0,3824	0,3918	0,3331
Эгоистические манипулятивные приемы	20–32	33–51	–0,2059	0,4740	0,6656
		52–70	–0,9000	0,5046	0,0797
	33–51	20–32	0,2059	0,4740	0,6656
		52–70	–0,6941*	0,3399	0,0456
	52–70	20–32	0,9000	0,5046	0,0797
		33–51	0,6941*	0,3399	0,0456

* Средняя разность значима при $p \leq 0,05$.

Интересно, в беседах преподаватели часто среди приемов педагогического мастерства называют следующие:

- преднамеренная ошибка педагога;
- доверие «трудному» ученику (студенту) ответственности за важное дело в целях поднять его самоуважение и престиж;
- просьба к обучающимся дополнять рассказ преподавателя материалом из разных источников;
- поощрительная оценка как стимул к учебным успехам;
- профориентация в целях повышения интереса к своему предмету.

Между тем, все перечисленные приемы относятся к категории педагогических манипулятивных приемов, что является показателем приемлемости и одобрения их использования в учебно-воспитательном процессе и негативного отношения педагогов к использованию эгоистических манипулятивных приемов.

Таким образом, можно констатировать двойственный характер манипулятивных приемов в педагогической практике: эгоистический и педагогический. Первый проявляется в попытке использования обучающихся в своих корыстных целях, играя на их слабостях и вынуждая принять позицию, выгодную преподавателю. Такое манипулирование проявляется в изобретении эффективных видов давления и угроз. Особенности профессии предоставляют преподавателю определенную власть в оценке знаний и поведения обучающихся и возможность использовать нажим, угрозы, двойные стандарты оценки. Такие тенденции более характерны для начинающих педагогов. Эгоистические манипулятивные приемы осуждаются педагогическим сообществом, поскольку они способствуют активизации негативных качеств обучающихся, снижению самооценки и препятствуют их личностному росту. Очевидно, что применение эгоистических манипулятивных приемов создает предпосылки для развития склонности к манипулированию и формирования макиавеллизма как черты личности, что ведет к ригидизации и саморазрушению. Преподаватель – это медиатор, посредник между человеком и культурой, и макиавеллизм недопустим в педагогическом процессе.

Другой тип манипулятивных приемов – педагогические манипулятивные приемы – направлены во благо обучающихся и проявляются как намеренно создаваемая ситуация или проблема, в ходе решения которой ученик (студент) принимает позицию преподавателя как собственную. В создании таких ситуаций выражается мастерство стимулирования обучающихся с опорой на их сильные личностные качества. Это можно рассмотреть как педагогическую игру, косвенное и дифференцированное воздействие, личностно-ориентированный подход. Педагогические манипулятивные приемы способствуют построению конструктивного взаимодействия педагога и обучающихся, запускают механизм саморазвития, самообразования, самосовершенствования обучающихся.

В реальной педагогической практике имеет место смена этих двух типов манипулятивных приемов в процессе профессионального становления педагогов. Боязнь учеников (студентов) на первых этапах работы преподавателя, эгоистические манипулятивные приемы как способ самоутверждения постепенно сменяются уверенностью в себе и более позитивным изменением установки по отношению к обучающимся. Дальнейшее накопление опыта стимулирования косвенным действием обеспечивает переход к преимущественному использованию педагогических манипулятивных приемов.

Таким образом, педагоги в своей профессиональной деятельности используют манипулятивные приемы двух типов: первые – в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса путем усиления личностной активности обучающихся – педагогические манипулятивные приемы; вторые – в целях повышения собственного престижа за счет ущемления личности обучающихся – эгоистические манипулятивные приемы. Мы предполагаем, что выбор манипулятивных приемов первого или второго типов зависит от ценностно-смысловых установок личности.

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты ранее проводимых исследований позволяют оценить последствия применения манипулятивных приемов первого и второго типов в профессионально-педагогической деятельности, результат их влияния на личность обучающихся и на личность педагогов (рис. 5, 6).

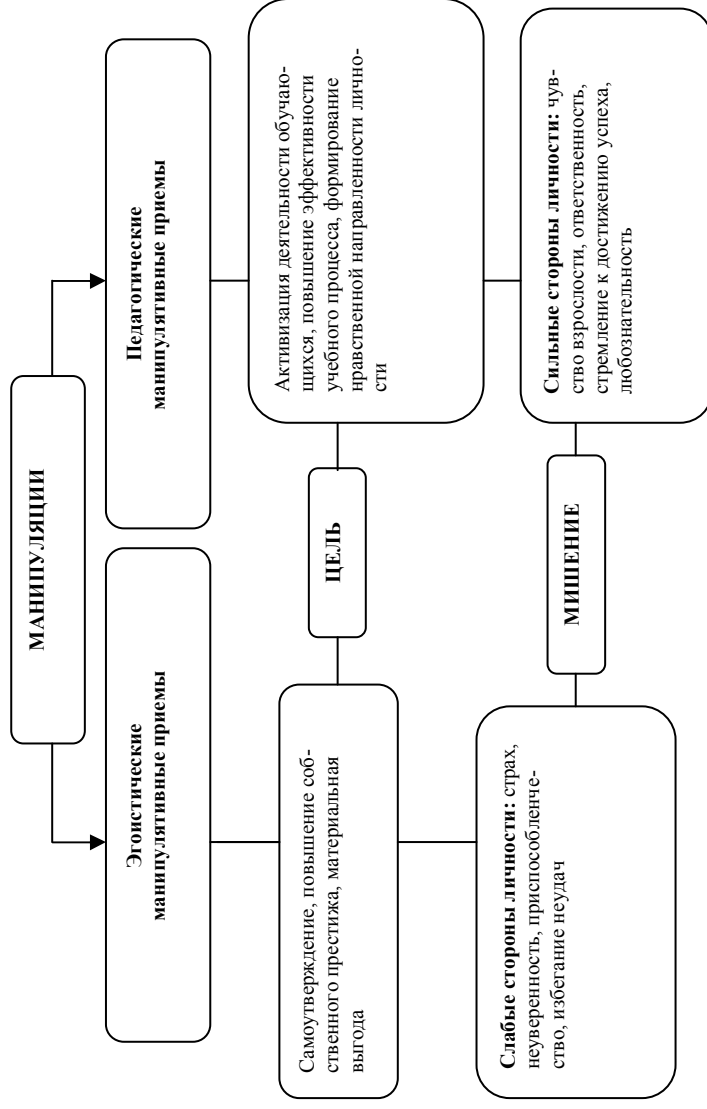


Рис. 5. Схема использования двух типов манипулятивных приемов в профессионально-педагогической деятельности

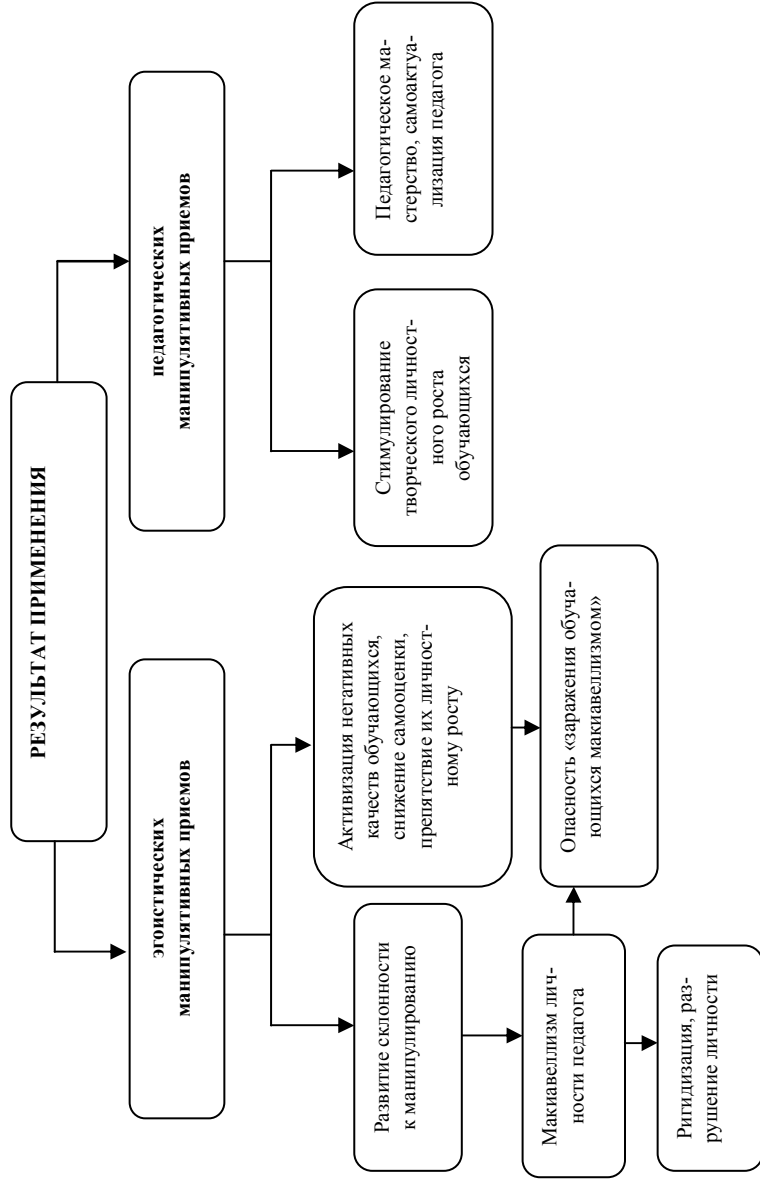


Рис. 6. Результаты использования двух типов манипулятивных приемов в профессионально-педагогической деятельности

Не всегда применение манипулятивных приемов в межличностном общении является отражением выраженной склонности к манипулированию. Педагогические манипулятивные приемы способствуют актуализации личностного потенциала обучающихся, они не направлены на достижение корыстных, эгоистических целей педагога и, соответственно, не являются отражением склонности к манипулированию.

В традиционном образовании манипулирование в педагогической деятельности может принимать различные формы: 1) выступать в качестве неосознаваемых (или мало осознаваемых) операций, обусловленных определенными условиями, в которых осуществляется педагогическая деятельность; 2) применяться в качестве действий, направленных на достижение конкретных целей, которые могут выходить за пределы педагогической целесообразности; 3) выступать в качестве стратегического компонента педагогической деятельности, привязанного к личностным смыслам и ценностям педагога, в числе которых могут оказаться и такие, которые определяют эгоистическую направленность и макиавеллистские убеждения.

Специальные исследования показывают, что в профессионально-педагогической деятельности распространены, как правило, два вида манипулятивных приемов: 1) манипуляции как средство самоутверждения педагогов и 2) манипуляции как способ активизации учебных и нравственно-поведенческих действий обучающихся. При этом первые являются скорее отражением макиавеллистических установок личности, а вторые – полноценными педагогическими актами, проявлением педагогического мастерства. В качестве критериев модальности манипуляций выделяют этические принципы и нравственные нормы, а также мотивы и цели, которыми руководствуется субъект воздействия. На первый взгляд, формально часть условий организации новых форматов образования, включая и онлайн-обучение (отсутствие непосредственных контактов, возможных эмоциональных симпатий-антипатий и т.п.), нивелирует ряд факторов, обуславливающих избыточное педагогическое манипулирование. Однако нарастающая организационная формализация самого процесса онлайн-обучения и его депер-

сонализация обостряют возможность вольного ли невольного усиления таких характеристик педагогического манипулирования, как навязывание собственной концептуальной привязанности, категоричность и непринятие внутреннего мира других людей, чувство превосходства над окружающими, нетерпимость к критике и т.п.

Литература

1. *Советский энциклопедический словарь* / гл. ред. А.М. Прохоров. М. : Советская энциклопедия, 1990. 1630 с.
2. *Знаков В.В.* Психология понимания проблемы и перспективы. М., 2005. 446 с.
3. *Шостром Э.* Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М. : Апрель-Пресс, 2004. 196 с.
4. *Сидоренко Е.В.* Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб. : Речь, 2006. 256 с.
5. *Знаков В.В.* Макиавеллизм и феномен вранья // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 59–70.
6. *Грачев Г.В., Мельник И.К.* Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия. URL: <http://www.zipsites.ru>
7. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб. : Речь, 2003. 344 с.
8. *Доценко Е.Л.* Манипулятивные технологии. URL: <http://www.aquaran.ru>
9. *Макиавелли Н.* Государь. Рассуждения о первой декаде Тита Ливия. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 571 с.
10. *Christie R., Geis F.L.* (eds). *Studies in Machiavellianism*. N.Y. : Acad. Press, 1970.
11. *Знаков В.В.* Методика исследования макиавеллизма личности. М. : Смысл, 2001. 20 с.
12. *Знаков В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45–54.
13. *Руслина А.О.* Возрастные, половые и профессиональные различия в понимании манипуляции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.
14. *Богомаз С.А. Макаренко О.В.* Личностные особенности студентов-психологов, склонных к манипулированию другими // Вестник ТГУ. 2005. № 286. С. 105–109.

15. Саипова М.П. Манипулятивный подход в педагогическом общении: основные признаки и индикаторы. // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. № 2. С. 89–94.
16. Самаль Е.В. От манипуляции к самоактуализации – путь к психологическому здоровью педагога // Здоровье педагога: проблемы и пути решения : сб. науч. ст. заочной Всерос. науч.-практ. Интернет-конф. Омск, июнь–сентябрь 2010 г. Омск : Полиграфический центр «Кан», 2010. С. 37–43.
17. Тарелкин А.И. Манипуляции в педагогическом общении в высшей школе // Психология обучения. 2009. № 5. С. 56–79.
18. Тарелкин А.И. Морально-нравственные аспекты. Проблемы межличностного манипулирования в педагогическом общении // Психология обучения. 2013. № 3. С. 97–109.
19. Шейнов В.П. Психология манипулирования. Минск : Харвест, 2009.
20. Щеглова Э.А. Феномен макиавеллизма и его проявление в стилях поведения учителей средних общеобразовательных школ. // Вестник Кыргызского Российско-Славянского Университета. Бишкек, 2007. Т. 7, № 5. С. 56–60.
21. Щеглова Э.А. Склонность к манипулированию и формы ее проявления в профессионально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2009. 24 с.
22. Щеглова Э.А. Влияние стажа профессиональной деятельности на уровень развития макиавеллизма педагогов // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 42–44.
23. Щеглова Э.А. Специфика манипулятивных приемов, применяемых в профессионально-педагогическом общении // Психология обучения. 2009. № 10. С. 104–116.
24. Щеглова Э.А. Факторы, детерминирующие применение педагогами манипулятивных форм воздействия // Психология обучения. 2010. № 12. С. 28–38.
25. Щеглова Э.А. Гуманистическая и манипулятивная направленность гуманитарных технологий // Психология обучения. 2012. № 2. С. 4–11.

Задания для самостоятельной работы

Задание 1. По методике «Мак-шкала» [7] оцените у себя вы-
раженность макиавеллизма личности.

«Мак-шкала»

Инструкция. Перед Вами набор утверждений. Каждое утверждение представляет собой распространенное мнение и поэтому не может быть верным или неверным. Вероятно, Вы согласитесь с одними утверждениями и не согласитесь с другими. Внимательно прочитайте все высказывания. Затем отметьте степень Вашего согласия или несогласия с каждым мнением.

Текст опросника

1. Открывать другим истинную причину своих действий нужно только в том случае, если это полезно для тебя.
2. Лучший способ получать от людей что тебе надо – говорить им то, что они хотят услышать.
3. Человек должен делать что-либо, только если он уверен, что это морально оправданно, т.е. правильно с нравственной точки зрения.
4. Большинство людей в сущности хорошие и добрые.
5. В общем-то, все люди порочны, и когда-нибудь это обязательно проявляется.
6. Честность – лучшая политика в любых ситуациях.
7. Нельзя оправдывать человека, который для достижения личных целей лжет другому.
8. В общем-то, люди не хотят работать в полную силу без принуждения со стороны.
9. Лучше занимать скромное положение и быть честным, чем быть влиятельным и нечестным.
10. Когда просишь кого-либо сделать что-то для тебя, лучше сказать о настоящей причине, по которой тебе это необходимо, чем придумывать более веские аргументы.
11. Большинство из тех, кто достиг высокого положения в обществе, являются порядочными и безупречными в нравственном отношении людьми.

12. Человек, полностью доверяющий кому-то другому, напрашивается на неприятности.

13. Большинство преступников отличаются от остальных людей в основном тем, что преступники недостаточно умны, и поэтому они попадают.

14. Большинство людей – смелые.

15. Лстить нужным людям – значит проявлять мудрость.

16. Можно быть человеком хорошим во всех отношениях.

17. Ошибаются те, кто считает, что большинство людей являются простаками, которых легко обвести вокруг пальца.

18. Для того, кто хочет сделать карьеру, главное – не хорошо работать, а уметь обходить формальности и ради достижения цели не бояться идти на мелкие правонарушения.

19. Неизлечимо больные люди с их согласия могут быть умерщвлены.

20. Большинство людей легче забывают о смерти собственных родителей, чем о потере своей собственности.

Ключ обработки результатов

Испытуемый должен выразить меру своего согласия или несогласия с каждым из 20 утверждений по семибалльной шкале – от «Полностью согласен» (7 баллов) до «Совершенно не согласен» (1 балл). Подробности см. в бланке методики, предлагаемой испытуемому.

При обработке оценки в половине пунктов шкалы инвертируются: в пунктах 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 16 и 17 производится обратный счет. Это означает, что если испытуемый поставил оценку 1, то экспериментатор должен приписать ему 7; если 2, то 6; если 3, то 5; если 4, то 4; если 5, то 3; если 6, то 2; если 7, то 1. После этого по всем 20 пунктам подсчитывается суммарный показатель макиавеллизма. Иначе говоря, получается, что к сумме 10 оценок, поставленных испытуемым, добавляется сумма 10 инвертированных, преобразованных при обработке оценок. В итоге получается суммарный показатель ответов испытуемого по «Мак-шкале», т.е. оценка выраженности у него макиавеллизма личности.

Средние значения оценок по «Мак-шкале» для мужчин находятся в диапазоне от 70 до 88, низкие – от 20 до 69, а высокие – от 89 до 140.

Средние значения оценок по «Мак-шкале» для женщин находятся в диапазоне от 66 до 80, низкие – от 20 до 65, а высокие – от 81 до 140.

Задание 2. Проведите анализ предложенных случаев манипулятивного воздействия, встречающихся в педагогической практике, по описанной ниже схеме.

Схема анализа:

- участники взаимодействия (манипулятор, адресат);
- предполагаемые детерминанты манипулятивного поведения;
- формы манипулятивного воздействия;
- средства манипулятивного воздействия;
- мишени воздействия;
- результат манипуляции;
- модальность манипуляции;
- собственное отношение к данной педагогической ситуации;
- возможные варианты конструктивного взаимодействия.

Ситуации для анализа:

СИТУАЦИЯ 1. Известен пример А.С. Макаренко, когда в целях повышения самостоятельности и ответственности ребят за организацию летнего отдыха он предложил на выбор поход по берегу Черного моря или экскурсию в культурные центры Ленинграда, доказывая, что в походе и ночевать негде и питаться неизвестно чем. В результате воспитанники до мельчайших подробностей просчитали маршрут, оборудование, запасы продуктов и т.п. и, наконец, убедили Макаренко «сдаться», хотя с самого начала он выбрал поход, полагая, что Ленинград посмотреть можно и зимой.

СИТУАЦИЯ 2. Преподаватель объявляет студентам, что у них есть возможность поучаствовать в олимпиаде по данному предмету. Студенты воспринимают предложение пассивно, мало кому хочется тратить время на дополнительную подготовку. Тогда пре-

подаватель добавляет, что все участники олимпиады получают «автомат» и тем самым будут освобождены от сдачи экзамена. В результате число желающих заметно увеличивается. Формируется команда, которая готовится к олимпиаде на дополнительных занятиях и впоследствии достаточно успешно выступает. Когда приходит время сессии, преподаватель держит свое слово.

СИТУАЦИЯ 3. В период подготовки студентов к конференции преподаватель распределял темы в соответствии с собственными убеждениями. Одна из студенток, имеющая высокие показатели успеваемости, предложила свою тему, соответствующую ее интересам на данный момент времени, при этом она заметила, что у нее уже имеются самостоятельно наработанные материалы по данной теме. Сначала преподаватель открыто выразила явное неудовольствие и отказ утверждать и разрабатывать предложенную студенткой тему. Однако, встретив явное сопротивление, преподаватель пошла иным путем. Он пригласил девушку подойти после занятий и обсудить предстоящую конференцию и тему будущего доклада. После занятий, в ситуации отсутствия внешних помех и отвлекающих факторов, в атмосфере «доверительной беседы» преподаватель (не высказывая категоричное «нет» теме, на которой настаивала студентка) привел целый ряд «весомых» аргументов «против» этой темы. К концу беседы педагог подробно описал преимущества предложенной им (преподавателем) темы, ее актуальность и интересные стороны. Педагог предложил девушке познакомиться с этой темой, дал ей на дом некоторые материалы. Вся совокупность факторов (тон беседы, убедительные слова педагога, аргументы, «интересный» материал новой темы и т.д.) возымели успех. На следующий день студентка без каких-либо колебаний приступила к работе над темой, предложенной преподавателем.

СИТУАЦИЯ 4. Преподавателем было дано задание для самостоятельного выполнения во время занятия. Один из студентов проигнорировал задание и занимался посторонними вещами. Че-

рез некоторое время преподаватель сообщил ему, что он может быть свободен и после некоторой паузы произнес фразу: «Если вы не способны справиться с заданием, вакансии дворника всегда свободна». После этих слов студент насупился и взялся за работу.

СИТУАЦИЯ 5. Высказывание одной студентки, описывающей свой первый педагогический опыт: «Поднимаюсь на второй этаж, представила себе весь класс, и мне стало страшно... Особенно боялась я двух ребят со второй парты. Они были, по моим наблюдениям, самыми опасными. И вдруг я, к своему стыду, стала отвечать на их шутки, как-то подыгрывать им. Да и говорить стала как-то подобострастно, чтобы понравиться классу».

СИТУАЦИЯ 6. Студент в некорректной форме задал молодому преподавателю провокационный вопрос по поводу его компетентности в преподаваемой дисциплине и состоятельности как педагога. В ответ преподаватель пошутил на счет его состоятельности как студента, после чего предложил проверить ее знание дисциплины посредством дополнительного изучения литературы по теме лекции.

СИТУАЦИЯ 7. Преподаватель делится своим опытом: «Иногда чтобы студенты более активно работали на занятиях, использую следующий прием: приходя на занятие и еще до его начала, “с восторгом” рассказываю о том, как прошла предыдущая пара у других студентов (возможно, такой пары и не было вовсе), о том, как они хорошо подготовились и активно работали, с интересом подключались к дискуссии. После начинаю непосредственно само занятие».

СИТУАЦИЯ 8. Студентов-пятикурсников вызывают на заседание кафедры для отчета по работе над ВКР. Все преподаватели в сборе, студенты заходят поодиночке и отчитываются, а строгий заведующий выносит вердикт: признать работу удовлетворительной, пригласить для повторного доклада и т.д. Истинной целью

мероприятия было не столько выслушать, что студенты сделали, сколько «сподвигнуть» их на более активную работу, поскольку от научных руководителей уже было известно, кто что написал и на какой стадии находится исследование.

СИТУАЦИЯ 9. Преподаватель проводит деловые игры по своему предмету. Приз: лучшая команда получает зачет автоматически. Преподаватель замечает, что некий студент практически не участвует в командной работе, сидит чуть в стороне. Преподаватель подходит к этой команде со словами: «Ребята, продуктивность групповой работы зависит также и от расположения участников. Наиболее эффективна работа тогда, когда группа садится в круг. Все равны, все друг друга видят и хорошо слышат. Давайте сядем так, и у вас будет больше шансов победить».

СИТУАЦИЯ 10. Преподаватель делится своим опытом: «Я для стимулирования студентов определенной группы к более высоким достижениям прибегал к такой манипуляции: говорил, что их группа, по мнению преподавателей, является одной из самых сильных на потоке, однако на моих занятиях они пока этого статуса не оправдали. То есть пытался несколько задеть их самолюбие, и это всегда срабатывало».

СИТУАЦИЯ 11. Группа до начала занятий предупреждается о том, что если методично готовиться к занятиям, выполнять все задания, то проблем со сдачей зачета (экзамена) не возникнет. Или отметить, что предыдущий курс недооценил сложность предмета, в связи с чем результаты были очень плохими.

СИТУАЦИЯ 12. Две коллеги по кафедре ведут занятия в одной и той же группе. Студенты попросили: не задавайте нам много, нам столько задали по такому-то предмету, мы не успеем! Преподаватель пошел на уступки. На следующем занятии выяснилось, что ни по одному из предметов студенты домашнее задание не выполнили.

СИТУАЦИЯ 13. Студенты, не выполнившие домашнее задание, пытались перевести урок в другое русло вопросом: «А почему мы не смотрим фильмы на немецком языке? С Анной Петровной мы часто смотрели, давайте Вы нам тоже что-нибудь включите?».

СИТУАЦИЯ 14. Студент плохо учится и у него много долгов, он просит преподавателя пойти на встречу и принять зачет или экзамен, забыв про долги, так как «деканат требует, чтобы он срочно сдал, а то его отчислят».

СИТУАЦИЯ 15. Несколько человек из группы начинают «бойкотировать» семинарское занятие, говоря, что первый семинар – всегда вводный, никто не готовился к нему, а остальные молчаливо соглашаются с ними.

СИТУАЦИЯ 16. Студент садится отвечать экзаменатору. Сказав несколько общих фраз, вдруг с воодушевлением обращается к преподавателю: «Для меня всегда было волнующей загадкой, как могут быть связаны эти явления?».

Преподаватель, влюбленный в свой предмет и уставший от пассивности и равнодушия студентов, радостно начинает объяснять. Студент демонстрирует восторг от услышанного, поддакивает, переспрашивает и... снова восхищается логической стройностью предмета. Довольный преподаватель ставит ему высокую оценку.

Глава 3. ГОТОВНОСТЬ К ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

3.1. Мотивационная готовность в структуре психологической готовности к образовательному взаимодействию

Традиционно проблема готовности к какой-либо деятельности и выделение ее основных компонентов являются одной из популярных в отечественной психологической науке. Психологические аспекты содержания понятия готовности к деятельности в разное время выступали предметом рассмотрения многих исследователей (О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Н.И. Нелюбин, Т.В. Иванова, Р.Д. Санжаева, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Нижегородцева, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков, Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.).

Наиболее распространенные фокусы анализа феномена готовности к деятельности:

- обращение к функциональному уровню готовности и понимание ее как определенного состояния, возникающего непосредственно перед началом деятельности, и которое, будучи сформированным, обеспечивает высокий уровень достижений в выполняемой деятельности;
- понимание готовности как целостного проявления личности в ходе формирования, развития и совершенствования психических

процессов, состояний и свойств, необходимых для успешной деятельности.

Психологическая готовность – психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве (К.К. Платонов, М.А. Котик, В.А. Сосновский, Р.Д. Санжаева, Л.И. Захарова и др.).

Несмотря на то что разные исследователи описывают психологическую готовность к деятельности близкими, но не идентичными понятиями, все они характеризуют ее как осознанную активность, настраивающую личность на будущую деятельность; являющуюся фундаментальным условием ее успешной регуляции и выполнения; имеющую сложную динамическую структуру, являющуюся условием саморазвития, самореализации личности и представляющую собой проявление психического состояния и устойчивой характеристики личности [1].

Состояние психологической готовности, как правило, связывают:

- с уверенностью в силе, сложности решаемой задачи, уровнем притязаний и опытом [2];

- установкой как целостным состоянием мобилизованности индивида на определенное действие, обусловленным потребностью субъекта и соответствующей ситуацией [3].

В структуре психологической готовности выделяют следующие составляющие элементы:

- мотивационный (потребность в успешном выполнении поставленной задачи, интерес к деятельности, стремление добиться позитивного результата и показать себя с лучшей стороны);

- познавательный (сознание и понимание своих обязанностей, уяснение целей и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);

- эмоциональный (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевление);

- волевой (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на выполнении задач, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений и боязни);

- оценочный.

С позиций системной антропологической психологии, *психологическая готовность педагогов к образовательному взаимодействию* проявляется:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию взаимодействия «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира, что дает участнику взаимодействия возможность осознать смысл и ценность того, что он делает;

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации ценностно-смысловых составляющих своего профессионального образа мира.

Ведущую роль в структуре психологической готовности занимает *мотивационная готовность* как адекватная совокупность мотивов, обеспечивающих общее позитивное отношение к деятельности, успешность ее освоения и осуществления, целостную, относительно устойчивую систему психических образований личности, которые, актуализируясь в тех или иных обстоятельствах, создают соответствующие состояния психики и побуждают, регулируют поведение и деятельность личности.

Мотивационная сфера традиционно выделяется как связующее звено в профессиональной деятельности, которое обуславливает целенаправленный, сознательный характер деятельности человека и определяет потенциальные возможности личности, потребность в конкретном виде деятельности, в организации социального (в том числе и образовательного) взаимодействия в профессиональной среде, в совершенствовании личности как специалиста с целью реализации потребностей в творческой деятельности, выступая как активный стимул развития, в том числе и средствами профессии [4, 5].

Общие характеристики мотивационной готовности:

- наличие мотивационной готовности еще не говорит о наличии психологической готовности, но существование последней невозможно без первой;

- мотивационная готовность субъекта как актуализация потребности в личностном и профессиональном саморазвитии;

- мотивационная готовность наиболее выражено раскрывает суть явления в силу своей динамичности. По отношению к эффективности деятельности динамичность может быть как положительной, так и отрицательной и проявляется в изменении силы как отдельных мотивов, так и мотивации в целом, в изменении соподчиненности групп мотивов;

- в динамической и целостностной структуре мотивационной готовности есть стержневое образование – мотивационная готовность к деятельности;

- мотивационная готовность личности в процессе своего функционирования непосредственно сопряжена с различными социальными условиями, в которых она реализует свою деятельность, и ролевыми требованиями, которые ей предъявляет социальный институт. Различие уровней мотивационной готовности возникает в результате различной социальной включенности личности в социальную деятельность;

- показателем проявления того или иного уровня мотивационной готовности личности прежде всего является ее самореализованность. Этот показатель характеризует ту часть структурных элементов мотивационной готовности, которые отражают полноту реализации профессиональных интересов, социальных ожиданий и притязаний личности в реальных условиях профессионального труда.

Структура мотивационной готовности представляет собой достаточно сложное системно-иерархическое образование:

- смысловой компонент (смысловые образования, которые детерминируют общую линию поведения и деятельности);

- ценностный компонент (ценностные образования, выражающие значимость для личности действительности ее отдельных сторон, которые в основном влияют на выбор путей, способов и средств реализации деятельности);

- мотивы результативно-целевого характера;

– мотивы процессуального характера (позитивное отношение к основным процедурам учебной деятельности и взаимоотношений с преподавателями и коллегами, увлечение самим процессом познания и т.д.) [6].

В структуре мотивационной готовности к профессиональной деятельности выделяют *пять уровней* [2, 7]:

1. Ориентировочно-поисковый уровень – это уровень, на котором у человека, выбирающего свой профессиональный путь, отсутствует предмет потребности (существует «псевдопредмет»). Характерным проявлением данного уровня являются желания, влечения человека из-за вынужденной смены реальности. Данный уровень мотивационной готовности к профессиональной деятельности соответствует реально действующим, неосознаваемым мотивам, выполняющим только побудительную функцию.

2. Операционно-потребностный уровень – это уровень, на котором у человека появляется предмет потребности, т.е. мотив. Состояние «хочу» на этом уровне переходит в состояние «хочу», «надо». Мотивы, действующие здесь, осознаваемы, но выполняют только побудительную функцию.

3. Операционно-целевой уровень – уровень, на котором выражен второй признак потребностей – interoцепция, т.е. появляются «субъективные сигналы о состоянии потребностей». Состояние «хочу», «надо» трансформируется в состояние «хочу, надо, знаю где и зачем». Это уровень, на котором индивид формулирует цели относительно своего профессионального будущего.

4. Операционно-содержательный уровень – это уровень, когда потребности «опредмечиваются». Состояние «хочу, надо, знаю где и зачем» трансформируется в состояние «хочу, надо, знаю где и зачем, знаю, что еще нужно». На данном уровне мотивационной готовности реально действующие осознаваемые мотивы выполняют еще и смыслообразующую функцию.

5. Операционно-действенный уровень – это уровень, когда происходит «развитие потребностей через развитие предметов, их удовлетворяющих». Состояние «хочу, надо, знаю где и зачем, знаю, что еще нужно» трансформируется в состояние «хочу, надо,

знаю где и зачем, знаю, что еще нужно и могу». На данном уровне мотивационной готовности «осознанные мотивы» выполняют либо объединительную, либо смыслообразующую функцию, либо и ту и другую одновременно.

Формирование полноценной мотивационной готовности предполагает актуализацию как позитивной, так и своеобразной негативной значимости, а именно: формирование достаточно высокой субъективной значимости ожидаемого учащимися результата учебно-познавательной деятельности при условии успешного выполнения этой деятельности и, в то же время, относительно высокой значимости нежелательных негативных последствий при невыполнении такой деятельности [6].

Механизмы, влияющие на мотивационную готовность:

- локус контроля (отражает точки приложения сил, контролирующих результаты поведения, деятельности; результаты могут находиться под контролем либо самого поведения (деятельности), либо окружающих сил; внутренний локус каузальности отражает точки приложения сил, детерминирующих само поведение);

- личностная причинность;

- обратная связь (влияние механизма обратной связи на мотивационную готовность выражается в наличии информации об успешности деятельности человека; избыток любой информации о некомпетентности ведет к снижению внутренней мотивации и, как следствие, к недостаточному уровню мотивационной готовности).

Мотивационная готовность к образовательному взаимодействию – это процессуально-динамическое явление, отражающее готовность педагога к трансформации профессионально-педагогического общения, изменению мотивов, определяющих направленность взаимодействия [8–10]. Это системная характеристика педагога, которая представляет собой интеграцию возможностей человека, средовых образовательных факторов, отвечающих этим возможностям, и особую готовность педагога к активному взаимодействию, направленному на решение конкретной образовательной ситуации как задачи «на смысл», «на ценность» [11]. Результатом такого взаимодействия выступают персонифицированные

учащимися ценности и смыслы, вызывающие изменения базальных составляющих образа мира молодых людей:

- новые ценности выступают мотивообразующим фактором сверхадаптивной, сверхнормативной образовательной деятельности;

- присоединение к образу мира обучающегося персонифицированных «моделей должного» формирует новые образовательные установки;

- результатом присвоения новых ценностей являются личностная вариативность, гибкость, гибкость, гибкость;

- персонифицированные ценности изменяют отношение к собственному развитию, определяя новые перспективы личностного преобразования.

3.2. Личностно-профессиональная компетентность педагога как динамический фактор, придающий направленность профессиональному взаимодействию

С психологической точки зрения компетентность рассматривается как субъектное качество личности человека, свойство его внутреннего мира, определяющее успешное выполнение человеком той или иной деятельности и обретенное им на жизненном пути, а профессиональная компетентность – как сложное, системно организованное качество внутреннего мира человека, личностно-субъектные обретения индивида на жизненном пути, проявляемые как социально-личностные качества, прежде всего, в профессиональной деятельности, предназначенные для эффективного выполнения трудовых задач [12–14]. В качестве психологических компонентов (составляющих) профессиональных компетенций выделяют самоорганизацию, самостоятельность, самоконтроль, рефлексивность, самоопределение [15–20].

В различных подходах к разработке таксономии профессиональных компетенций специалиста отдельным блоком выделяется в той или иной форме личностная компетентность. Так, Ж. Делор

выделяет четыре базовые компетенции: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. И.А. Зимняя описывает три основные группы компетенций:

- компетенции, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;

- компетенции, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;

- компетенции, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [11].

А.К. Маркова предлагает выделять четыре вида компетентности:

- специальную компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальную компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничество, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- личностную компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;

- индивидуальную компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом [4].

Выделение личностной компетентности как особого вида ключевых компетентностей (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Карпов, А.К. Маркова, Дж. Равен, В.Д. Шадриков и др.) имеет особое значение в связи с ориентацией запроса современного рынка труда на специалистов, обладающих определенными личностными качествами, благодаря которым они могут применять свои знания и умения в ситуациях нестандартных, недоопределенных, где приходится действовать с ненадежной информацией, гибко перестраивая привычные способы действия и учитывая точки зрения реальных и потенциальных партнеров.

В числе наиболее часто упоминаемых *показателей личностной компетентности* встречаются следующие:

- устойчивая профессиональная мотивация, направленность на сохранение верности своей профессии;
- наличие позитивной Я-концепции, самооценność;
- переключаемость, универсальность;
- творческая установка, сознательное профессиональное творчество, отказ от старого ради нового;
- осознание духовное обогащение, изменение себя средствами профессии;
- обогащение профессии средствами своего творчества;
- приспособление себя к профессии и профессии к себе;
- гибкое компенсаторное приспособление;
- преобладание положительного эмоционального настроя;
- удовлетворенность профессиональным трудом;
- целостное профессиональное саморазвитие;
- постоянно углубляющийся процесс профессионального самоопределения;
- интернальность как видение в себе самом причин успеха / неуспеха;
- сильное целеполагание, помехоустойчивость;
- самопроектирование, самоэкспериментирование, построение собственной стратегии профессионального роста, построение и реализация сценария своей профессиональной жизни;

- согласованность между мотивационной и операциональной стороной деятельности;
- профессиональная обучаемость;
- возрастание индивидуализации и относительной автономии по мере профессионального роста.

Можно найти и описание *показателей личностной некомпетентности*:

- неустойчивая профессиональная мотивация;
- немотивированное, спонтанное профессиональное поведение;
- консервативные установки, противодействие инновациям;
- ригидность, слабая изменяемость;
- преобладание репродуктивных, адаптивно-приспособительных приемов труда над творческими;
- профессиональные акцентуации и профессиональные деформации личности;
- достижение своего уровня некомпетентности, остановка в профессиональном росте, имитация компетентности и активности;
- преобладание отрицательного эмоционального настроения;
- индивидуальность в профессиональном труде;
- комплексы неудовлетворенности и неполноценности;
- отсутствие целостного интегрального устойчивого профессионального «Я»;
- экстермальность как видение причин своего успеха / неуспеха во внешних обстоятельствах;
- слабое целеполагание, низкая помехоустойчивость;
- подчинение профессионального роста случайным внешним факторам;
- низкая профессиональная обучаемость, профессиональная закрытость;
- рассогласование между мотивационной и операциональной стороной профессиональной деятельности.

Сегодня становится возможным понимание личности как «новообразования», особого «системного качества» человека, обеспечивающего самоорганизацию человека как открытой системы: «личность – это системное и поэтому “сверхчувственное” каче-

ство» (А.Н. Леонтьев), «личность – это инструмент, с помощью которого организуется и координируется путь обретения человеческой сущности» (Б.С. Братусь), личность определяется как высший уровень системной организации человека, как его особое качество, обеспечивающее гетеростаз (В.Е. Ключко).

Говоря о «нормальной» личности взрослого человека, ученые пользуются разными понятиями: «здоровая личность» (Э. Фромм), «полно функционирующая личность» (К. Роджерс), «зрелая личность» (Г. Олпорт), «самоактуализирующаяся личность» (А. Маслоу), «нормальная личность» (Б.С. Братусь), «совершенная личность» (В.А. Петровский), «суверенная личность» (В.Е. Ключко).

Выделенные учеными-психологами параметры «здоровья», «нормы» зависят от их понимания природы человека и личности, но показатели «здоровья», которые выделяются учеными-психологами в рамках разных психологических теорий и школ, совпадают по таким глобальным параметрам, как:

- большая интегрированность, целостность и единство личности (К. Роджерс, К.-Г. Юнг, Л. Маслоу, Г. Олпорт, Б.С. Братусь);

- эволюционирующая, гетеростазическая природа личности, существование ее в виде процесса, а не в виде застывшей сущности (А. Адлер, А. Маслоу, В. Франкл, Ш. Бюлер, К.-Г. Юнг, В.А. Петровский, Д.А. Леонтьев и др.). Существуют два уровня функционирования личности – гомеостазический и гетеростазический – и два понятия, с помощью которых описывается и объясняется независимость человека, функционирующего на каждом из этих уровней: автономия – независимость от других (подлинная самость; полная самобытность; автономность и уникальность – А. Маслоу) и суверенность – независимость от других, для того чтобы (потребность в позитивной свободе, к свободному волепроявлению – Б.С. Братусь);

- трансцендентальность, способность к выходу за пределы себя: творческий целетворящий характер жизнедеятельности, наиболее отвечающий трансцендирующей сущности человека (Б.С. Братусь); активный интерес к внешнему миру, расширение границ «Я» (Г. Олпорт); понятия творческой способности и понятие здо-

ровой, самоактуализирующейся личности, сходящиеся все ближе и ближе (А. Маслоу); совершенная личность – это трансцендентный субъект, что означает выход эмпирического субъекта за пределы себя в проявлениях деятельности, общения самосознания (В.А. Петровский);

– открытость – «все увеличивающаяся открытость опыту» (К. Роджерс); преодоление центрации на себе и выраженность социального интереса – один из критериев оценки здорового индивида (А. Адлер); расширение связей «Я» с окружающим миром (Г. Олпорт). Б.С. Братусь указывает на то, что в процессе развития человека происходит расширение круга связей и отношений с окружающим миром, а при определенных обстоятельствах – их сужение или видоизменение (старость, болезнь).

Говоря о суверенной личности, можно сказать, что это личность, обладающая всей полнотой координат «многомерного мира». Суверенная личность характеризует не только здорового, активного, полно функционирующего, независимого, самоактуализирующегося человека, но еще и созидającego свой мир и самого себя. Суверенность обеспечивает человеку возможность самостоятельного выхода к культуре и «вычерпывания из нее оснований для сохранения и развития своего многомерного мира», через порождение новых качеств, мерностей, которые детерминируют дальнейшее развитие человека (В.Е. Клочко).

Наиболее ярко личностная компетентность проявляется в профессиональной позиции. По мнению специалистов (Г.А. Воробьева, П.А. Жильцов, Л.П. Жуйкова, Р.Г. Каменский, И.А. Колесникова, С.И. Краснов, А.А. Леонтьев, И.А. Маврина, А.К. Маркова, Н.Б. Нестерова, Я.Ф. Ратц, В.И. Слободчиков, Р.С. Соломатина, Г.В. Судольский, М.П. Целых, Н.Е. Щуркова, Е.Г. Юдина и др.), профессиональная позиция представляет собой:

- продукт педагогического мышления;
- следствие осознанного природного образовательного процесса;
- единство профессионального сознания, профессиональной деятельности, профессиональных отношений;

– ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм;

– устойчивый феномен сознания, определяющий тот тип взаимодействия с учащимися, который будет реализован педагогом в его педагогической деятельности.

Профессиональная позиция, опирающаяся в своем становлении на системно усложняющуюся в ходе развития человека личностную компетентность, выступает значимым индикатором, отражающим динамику профессионального самоопределения.

Личностно-профессиональная компетентность может пониматься как проявление процесса «нормального», «здорового» развития профессионала, осуществляющегося через усложнение его системной организации, идущего по пути суверенизации его личности (совпадает с ним), которая, являясь системным качеством человека, его «инструментом», непосредственно участвует в процессах самоорганизации.

Сердцевина личностно-профессиональной компетентности заключается в том, насколько человек может отрефлексировать смысл и ценность своей профессиональной деятельности, своего труда. Речь идет здесь не только о динамике смыслообразующих мотивов, релевантных деятельности, но и о мотивообразующих смыслах, переводящих любую актуальную деятельность в самосозидательную (образовательную, творческую). Личностно-профессиональная компетентность является динамическим фактором образовательного взаимодействия, структурирующим его разворачивание и придающим ему направленность. По сути личностно-профессиональная компетентность представляет собой ценностно-смысловую надстройку над специальной компетентностью, обеспечивает становление человека за пределами образовательного учреждения и обуславливает перевод учебной деятельности в образовательную. Личностно-профессиональная компетентность в значительной степени определяет индивидуальный профессиональный метод, стиль профессиональной деятельности, обеспечивающий дальнейшее становление, самореализацию в труде. Это почти синоним культуросообразности образовательной деятельно-

сти. Она определяет, каким образом специальная компетентность представлена в ценностно-смысловом пространстве жизненного мира человека.

3.3. Деформация эмоционально-установочного реагирования личности в процессах взаимодействия как деструктивный фактор профессионального поведения

Профессиональная деятельность в сфере образования в силу своей высокой эмоциональной загруженности и высокой интенсивности в сфере общения неизбежно сопровождается личностными изменениями различной модальности, в том числе и негативного порядка.

Так, по данным ученых Томского научно-исследовательского института психического здоровья, среди факторов, способствующих развитию пограничных нервно-психических расстройств у работников образования, доминируют нервно-психическое напряжение в процессе педагогической деятельности (84,1%) и интеллектуальные перегрузки во время работы (64,5%), в то время как физические перегрузки составляют только 27,7%. Более того, у 78–93% преподавателей, испытывающих нервно-психическое напряжение, наблюдаются признаки дезадаптации и формирования расстройств пограничного круга [21].

Не менее показательны в этой связи и исследования, проведенные нами в течение ряда лет с выпускниками магистратуры, получающими диплом магистра образования. Оценивая сформированность у себя различных характеристик профессиональной компетентности, молодые люди накануне вхождения в профессионально-педагогическую деятельность отметили как наименее сформированные у себя следующие качества: стрессоустойчивость (68%), конкурентноспособность (54%), умение определять оптимальную психологическую цену результата (87%), наличие позитивной «Я-концепции» (64%), преобладание позитивного эмоцио-

нального настроя (48%), способность к гибкому компенсаторному приспособлению (68%), способность к самопроектированию и построению собственной стратегии профессионального роста (72%).

В этой связи необходимо коснуться одного важного и деликатного аспекта рассматриваемой проблемы. Речь идет о том, что становление человека как профессионала представляет собой не только процесс обогащающего развития, роста, расширения профессионального образа мира, совершенствования профессиональных умений и навыков, достижение более высоких уровней профессионального мастерства, но и неизбежное снижение или ослабление некоторых функций, появление ряда негативных или деструктивных аспектов развития как следствия обретения «опыта жизни» [22].

Э. Фромм писал о том, что привычно рассматривать генезис человеческой личности как процесс развития, обогащения, расширения, упорядочивания опыта, но с определенной точки зрения такой рост может выглядеть умалением, деформацией, а иногда и деградацией. А. Маслоу также отмечал, что если есть силы, подталкивающие человека к психологическому здоровью, то есть и силы регресса и страха, влекущие его назад, к болезням и слабости. Профессиональное становление человека неизбежно сопровождается «возмущениями» как изнутри, так и извне, что может привести к потере устойчивости, развитию по линии саморазрушения (автодеструкции), выходу на уровень избыточной конфликтации – интра- и интерперсональной.

В исследованиях, посвященных проблемам психологии профессионализма (А.К. Маркова, Э.Ф. Зеер, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Б.Т. Лихачев, А. Печчеи, В.П. Подвойский, С.П. Безносков, Е.М. Иванов и др.), выделяются противоречивые тенденции становления профессионала. К их числу относят противоречия между:

– саморазвитием, требующим интенсивного вложения сил в ускорение профессионального роста, и самосохранением, диктующим необходимость расчета силы на весь «жизненный марафон»;

- процессом и результатами, целями и средствами, несовпадение объективного результата труда и его психологической ценой;
- социальными эталонами, нормами труда и индивидуальными нормами и критериями;
- мотивационной и операциональной сферами профессиональной деятельности;
- проявлениями психических качеств в профессиональной и непрофессиональной сферах жизнедеятельности;
- усиливающейся конкурентностью на рынке труда и умением делать самостоятельные выборы в профессиональной среде.

Разная степень переживания и преодоления данных противоречий на различных стадиях профессионализации обуславливает и различные варианты личностных изменений в процессе развития конкретного профессионала. В том случае, если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т.е. нарушающие целостность личности, снижающие ее устойчивость, то их рассматривают как профессиональные деформации.

В специальных исследованиях (Е.Г. Лунина, С.П. Безносков, В.П. Подвойский, Ю.П. Поваренков, А.В. Буданов, В.А. Лазарева, В.С. Медведев, Б.Д. Новиков, Е.В. Скворцова и др.) показано, что явления профессиональной деформации чаще всего наблюдаются у представителей тех профессий, которые работают с людьми, профессий типа «человек–человек», содержание профессиональной деятельности которых предполагает не просто акты общения, но и процессы взаимодействия, имеющие свою специфику, которую постараемся обозначить далее.

Взгляд на человека как на самоорганизующуюся психологическую систему дает возможность для расширения представлений о психологических механизмах личностных деформаций профессионала. Идея самоорганизации, т.е. становления человека (в том числе и профессионального становления) как закономерного усложнения системной организации позволяет рассматривать процесс профессионализации как решение проблемы поиска соответствия внутренних условий жизнеобеспечения психологической системы, каковой является человек, внешним требованиям к ней

как функциональной системе, которая должна быть открытой, иначе социальная функция системы не может быть выполнена. В этой связи профессиональная деформация, проявляющаяся в снижении либо, в крайних вариантах, потере (частичной или полной) устойчивости человека как системы может быть понята как прекращение личностного роста. В качестве одного из значимых психологических механизмов личностного роста человека нами рассматривается направленность в разрешении перманентно существующего противоречия между образом жизни человека и характерным для него образом мира. Овладение профессиональной деятельностью и пребывание в ней отражаются на образе жизни человека и через него определяют его образ мира и само мировосприятие. Образ мира (в том числе и профессиональный образ мира), являясь устойчивым психологическим образованием, тем не менее претерпевает изменения, либо расширяясь и развиваясь за счет «вписывания» новой поступающей информации, открывающей новые возможности для самореализации, либо сужаясь в результате деформации ценностно-смысловых составляющих образа мира, препятствуя тем самым адекватному жизненному самоопределению и самореализации своих сущностных сил. В обоих случаях, трансформация образа мира будет неизбежно сказываться на динамике образа жизни человека.

На разных этапах профессионализации дисбаланс между профессиональным образом мира и профессиональным образом жизни имеет свою специфику. Так, на этапах профессиональной подготовки становление профессиональной картины мира молодого человека, опережающее формирование реального профессионального образа жизни, часто обуславливает сложности в процессе профессиональной адаптации. На других этапах профессионализации этот дисбаланс имеет противоположную направленность, когда сложившийся и уже стабилизировавшийся образ жизни начинает выполнять роль своеобразной «психологической защиты», блокирующей трансформацию ценностно-смысловых составляющих профессионального образа мира, инициирующую изменение содержания профессиональной деятельности, профессиональных

позиций и т.п. Формы проявления такой «защиты» могут быть разными – от сверхустойчивости (высокая ригидность) до гиперфлексibilityности (открытость, не фундированная устойчивостью). То есть в профессиональной деятельности особенности самоорганизации в психологических системах (соотношения «открытость–закрытость», «подвижность–устойчивость») могут проявляться и в деформированном виде: может закрыться полузакрытое и открыться полуоткрытое, заостенеть полуустойчивое и превратиться в полевое поведение полуподвижное.

Среди проявлений профессиональных деформаций особое место занимает *«синдром эмоционального выгорания (сгорания)»*, который часто понимают как своеобразный способ психологической защиты от личных деформаций, при этом сам синдром относят к числу феноменов личностной деформации [23–28].

Если рассматривать феномен эмоционального выгорания с позиций системной антропологической психологии, то его можно представить в качестве фактора, вносящего искажения в механизм, обеспечивающий избирательность сознания и, следовательно, деформирующего систему произвольной, осознанной саморегуляции поведения. Эмоции – это и форма, в которой существует смысл предмета для человека, и одновременно это и механизм транспортировки в сознание предмета, имеющего смысл [29]. В этой связи основанием для эмоционального выгорания человека в процессе профессионального труда является «эффект накопления аффекта», особенно характерный для профессий, спецификой которых является высокая эмоциогенность. Прежде всего, это круг профессий, входящих в систему «человек–человек». В любом эмоциональном процессе можно выделить две основные характеристики:

- тоническую составляющую, отражающую общий уровень эмоциональной активации, связанной с уровнем мотивации, субъективной значимостью целей и т.п.;

- фазическую составляющую, связанную с ситуативной эмоциональной оценкой того, что имеет для действующей личности смысл и ценность «здесь и теперь», т.е. в пределах тех условий, в которых разворачивается актуальная деятельность.

Очень высокая (или очень низкая) тоническая составляющая эмоционального процесса является условием уплощения фазической его составляющей – «тоника подавляет фазиду». «Эффект накопления аффекта» в процессе профессиональной (эмоциогенной) деятельности можно представить как деформацию тонической составляющей в форме снижения общего уровня позитивной эмоциональной активации, что равнозначно постепенному снижению мотивации к выполнению профессиональных обязанностей. При этом возможно повышение негативной эмоциональной активации, что может служить основанием для формирования протестных проявлений в отношении деятельности, к которой обязывает профессия, а также в отношении других субъектов взаимодействия. В первом случае мы получаем классические и многократно описанные синдромы профессионального выгорания, такие как:

- неблагоприятная реакция на рабочие стрессы;
- снижение трудовой мотивации;
- безразличие к работе;
- ухудшение качества и производительности труда;
- эмоциональное безразличие к тому, что попадает в сферу профессиональной деятельности.

Во втором случае проявляются еще и достаточно опасные демонстративные формы эмоциональной отстраненности, за которыми часто скрывается протестная эмоциональная активация, проявляющаяся в широком диапазоне умонастроений и поступков профессионала в процессах не только профессионального (в том числе и образовательного), но и личного взаимодействия. Постепенно утрачивается интерес к человеку – субъекту взаимодействия, все больше воспринимаемому в качестве объекта для манипулий.

Эмоциональное выгорание выступает как то, что обуславливает деформацию ценностно-смысловых измерений не только образа мира профессионала, но и всего образа жизни, центрируемого профессией и достойным исполнением профессионального долга. В этом случае профессиональная деятельность больше не вступает в функции того, что открывает человеку пространство для саморе-

ализации и саморазвития: она обесмысливается и обесценивается. По сути речь идет о своего рода эмоционально-установочной саморегуляции человека и ее проявлении в особенностях профессионального поведения.

Эмоционально-установочные комплексы – устойчивые образования, характеризующие действующую личность на довольно длительных этапах ее развития (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева). Особый личностный смысл, который приобретают элементы ситуации деятельности, образуется не только на основе эмоциональных компонентов, но и на базе той фиксированной личностной установки, которая находится в связи с эмоциональным компонентом. Некий элемент среды благодаря смыслу становится элементом ситуации взаимодействия. Смысл отражается эмоционально и выступает как оценка. В прошлом же опыте закрепляются и стабилизируются определенные формы готовности к принятию или же избеганию тех возможностей, которые отражаются в виде эмоциональной оценки ситуации взаимодействия. Разнообразие этих типичных форм установок и определяет возникновение типичных форм поведения, в том числе и деструктивных.

Установки обеспечивают устойчивость всей психологической системы, отвечают за устойчивость образа мира и представленный в нем ядерный, амодальный, ценностно-смысловой компонент. Жесткость профессиональных установок может быть качеством личности, которое затрудняет гибкость, подвижность педагогической деятельности. И тогда можно говорить о нарушении баланса внутри эмоционально-установочных комплексов, посредством которых обеспечивается подвижная устойчивость самоорганизующейся психологической системы, каковой является человек.

Деформация эмоционально-установочного реагирования, проявляющаяся в различных вариантах сочетания жесткости профессиональных установок и слабости эмоционально-оценочного компонента, выступает одним из значимых оснований возникновения определенных деструкций профессионального поведения. Это тем более важно для рефлексии начинающими преподавателями, поскольку проявление выраженных признаков эмоционального вы-

горания на ранних этапах профессионализации отмечается уже и на этапе профессиональной подготовки студентов – будущих специалистов в области помогающих профессий (В.В. Кустова, О.А. Семиздрова).

3.4. Самооценка уровня сформированности лично-профессиональных компетенций как способ выявления дефицитов готовности к образовательному взаимодействию

Самооценка степени выраженности собственных образовательных результатов играет важную роль в диагностике человеком успешности своего профессионального становления, отражая существенные характеристики процесса саморазвития личности. Саморазвитие в призме представлений о человеке как сложной, целостной самоорганизующейся психологической системе, открытой в мир культуры и к самому себе, рассматривается в качестве основания его устойчивости [30]. И в этом контексте самодиагностика в форме самооценки расширяет возможности осознания того, на каком этапе квалификационного соответствия студент находится, какие трудности и дефициты он признает как реально существующие, и отражает степень готовности к рефлексивному отнесению и продуктивному изменению имеющейся индивидуальной ситуации.

Вступление России в Болонский процесс обозначило возможности инструментального использования «Восьмиуровневой Европейской системы квалификаций», являющейся составной частью Европейской системы квалификаций, и для диагностического сопровождения реализации основных образовательных программ [31, 32]. Функционально и содержательно документ представляет собой рамочную конструкцию, которая описывает обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней, сопоставимую с национальными системами квалификаций образования. Фактически представляет собой таблицу, где квалификационные уровни

устанавливаются посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются на основе:

- знаний;
- умений;
- широких компетенций, включающих в себя личностные и профессиональные результаты (умение учиться, коммуникативная и социальная компетенция, профессиональная компетенция).

В качестве основных понятий в Европейской системе квалификаций, как правило, используются следующие:

Обучение – процесс постепенного освоения сложных и абстрактных областей по принципу нарастающей сложности (концепции, понятия, категории и модели поведения), а также умений и широких компетенций. Этот процесс охватывает как формальное, так и неформальное образование.

Результаты обучения – это набор знаний, умений и / или компетенций, освоенных человеком, которые он может продемонстрировать по завершении обучения. Формулировка результатов обучения показывает, что обучающийся должен знать, понимать и делать по завершении обучения.

Компетенция представляет собой интегрированное понятие и выражает способность человека самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений.

Компетенция включает в себя:

1) когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;

2) функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;

3) личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;

4) этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Освоение определенного уровня компетенции – способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в

зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы. Другими словами, уровень компетенции определяется способностью справляться со сложными непредсказуемыми ситуациями и изменениями.

Система квалификаций – инструмент для разработки и классификации квалификаций, основанный на наборе критериев для уровней освоенного обучения. Этот набор критериев может содержаться в описании квалификаций или может быть оформлен в отдельный набор описаний уровней [22, 23].

В табл. 4 представлены обобщенные результаты самооценки аспирантами Томского государственного университета (2011–2015 гг.) степени выраженности у себя тех или иных качественных характеристик выделенных квалификационных уровней по итогам обучения в магистратуре или специалитете. Следует отметить, что сравнительный анализ средних значений самооценки аспирантов, обучавшихся по разным научным направлениям, статистически достоверных различий не выявил. Данный результат указывает на достаточно устойчивый, не случайный характер изучаемого психологического феномена, каковым является самооценка.

Можно констатировать, что высокая степень самооценки аспирантов относительно обладания образовательными результатами наиболее выпукло представлена на 1-м, 2-м, и 3-м уровнях сложности квалификации.

1-й уровень квалификации относится к простым и стабильным контекстам обучения, к освоению базовых умений. Обучение на данном уровне, как правило, отражает те умения и компетенции, которые формируются в рамках системы общего образования, и характеризует начальную ступень профессионального самоопределения и становления.

2-й уровень отражает расширение базовых умений, погружение в профессиональную деятельность ознакомительного порядка. Квалификация данного уровня открывает доступ к обучению, которое будет длиться в течение всей жизни.

Описательные статистики (средние значения)

8 уровней Европейской системы квалификации, определенные на основе результатов обучения						
Уровень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответственность	Умение учиться	Коммуникативная и социальная компетенция	Профессиональная компетенция
1	8,50	9,17	9,17	9,67	9,33	9,17
2	8,67	9,17	8,83	8,50	9,17	9,33
		8,67				
3	7,83	7,33	8,33	7,17	8,17	8,33
					7,83	
4	7,33	6,33	6,50	6,33	7,00	5,50
		6,50			6,83	
		6,67				
5	6,50	6,83	6,50	5,83	6,50	6,17
		7,83				6,67
		7,17				5,83
		5,67				5,83
6	5,17	6,00	5,67	6,0	7,00	6,83
		5,83			7,17	5,83
7	6,00	5,50	5,33	5,67	6,00	6,83
	5,83	6,67				7,00
8	5,50	4,83	4,67	5,17	5,33	5,00
	4,83				6,17	5,67

3-й уровень основывается на развитии не только базовых компетенций, но и на появлении возможности для личностного самовыражения относительно использования приобретенных знаний и умений в методах осуществления работы и обучения. Квалификация данного уровня может являться основанием для осуществления многих профессиональных функций под контролем наставника, дальнейшему обучению в высшем образовании. Ее наличие является ключевой для обучения в течение всей жизни.

Можно отметить, что аспиранты высоко оценивают свой знаниевый компонент, приобретенный во время обучения. Считают, что свободно могут воспроизводить, понимать и применять знания общеобразовательного характера в какой-либо области. Хорошо используют базовые умения для выполнения простых задач, имеют ключевые компетенции для выполнения задач, когда действия регламентированы четкими правилами, описывающими процедуры и стратегии, а также хорошо выбирают и используют базовые методы, инструменты и материалы. В меньшей степени способны использовать диапазон умений в конкретной области для выполнения задач и демонстрировать личную интерпретацию посредством отбора и адаптации методов, инструментов и материалов.

Аспиранты практически единогласно считают, что способны в высшей степени принимать руководство при обучении (принимать, что тебя обучают), реагировать на простые письменные и устные сообщения, решать проблемы, используя предоставленную информацию, т.е. находиться в объектной позиции образовательного пространства. Данная тенденция подтверждается также полученными высокими показателями относительно осуществления задания под непосредственным контролем, руководством, брать ограниченную ответственность за деятельности в совершенствовании деятельности в простых стабильных контекстах.

Начиная с 4-го уровня квалификации, появляются показатели уровня как выше среднего, так среднего, ниже среднего и даже низкого, что характеризует отсутствие однозначной устойчивой позиции аспирантов в отношении данных образовательных результатов. Данный уровень, как правило, дает предсказуемый кон-

текст формирования и демонстрации компетенций. При этом, обладая компетенциями данной сложности, человек уже имеет некоторый опыт профессиональной деятельности и обучения в определенной области, что соответствует завершению полного среднего образования и определенного формального последующего обучения.

По мнению аспирантов, они ощущали сложности в разработке стратегических подходов к задачам, возникающим в ходе учебно-профессиональной деятельности, путем применения специальных знаний и использования экспертных информационных ресурсов, а также оценивании результатов в терминах стратегического подхода, управлять собственной ролью (под руководством) в достаточно предсказуемых контекстах, демонстрировании самоуправляемого обучения. Возможно, данные отмеченные параметры являются как раз подтверждением тенденции ощущать себя скорее в роли объекта обучения.

На достаточно высоком уровне аспиранты оценивают свои способности использовать широкий диапазон практических и теоретических знаний в какой-либо области (знаниевый компонент), строить предположения относительно улучшения результатов деятельности.

На 5-м уровне появляются гораздо больше показателей среднего и ниже среднего уровня: в каждом из типов образовательных результатов, касающихся и знаний, и умений, и личностных и профессиональных компетенций. Наибольшую трудность на 5-м уровне аспиранты видят в оценке собственного обучения, определении потребностей в обучении, которые необходимы для продолжения такого процесса, а также в выносе суждений, формулировании ответов на абстрактные и конкретные проблемы. Но при этом отмечают высокие способности к разработке творческих и стратегических подходов при исследовании решений четко определенных конкретных и абстрактных проблем, к демонстрации этих результатов и опыта операционального взаимодействия в рамках данной области.

Начиная с 6-го уровня, обучение требует продвинутых знаний и компетенций, которые находятся на передовом рубеже соответствующей области изучения. Человек должен обладать достаточ-

ной самостоятельностью для проведения исследований и решения проблем. Этот уровень открывает доступ к продолжению обучения на более высоких ступенях высшего образования. Аспиранты достаточно высоко оценивают свои способности к демонстрированию творчества при разработке проектов и инициативу в процессах управления, включающих в себя обучение других в целях совершенствования работы в команде, сообщать идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам, используя диапазон качественной и количественной информации; выражать комплексное внутреннее личностное понимание мира, демонстрируя солидарность с другими, осуществлять сбор и интерпретировать значимые данные в конкретной области для решения проблем.

Однако количество самооценок, отражающих уровень ниже среднего, резко возрастает при оценке таких образовательных результатов, как:

- демонстрирование владения методами и инструментами в сложной и специализированной области;
- демонстрирование инновации в использовании методов, разработка и обоснование аргументов для решения проблем;
- последовательное оценивание собственного обучения и определение потребности в обучении;
- способность к демонстрированию опыта операционального взаимодействия в сложном окружении;
- вынесение суждения с учетом социальных и этических аспектов.

Обладание квалификацией 7-го уровня характеризуется способностью решения незнакомых ситуаций, требующей осведомленности в способах раскрытия всех скрытых факторов в их множественном взаимодействии. Предполагается также взаимодействие с экспертами, равными по статусу, нахождение в руководстве со стороны работающих на высоком уровне в данной области. При обработке полученных результатов была выявлена тенденция к достаточно высокой оценке профессиональных компетенций данного уровня. Аспиранты в высокой степени отмечают способность к реагированию на социальные, научные и этические вопросы, которые встречаются в профессиональной и учебной деятель-

ности; к демонстрированию опыта операционального взаимодействия при управлении изменениями в сложном окружении, в разрешении проблемы путем использования комплексных источников знания, которые могут быть неполными, в новых и незнакомых контекстах.

Однако явные дефициты подготовки участники опроса отмечают при оценке компетенций в области принятия диагностических решений проблем, путем интеграции знаний из новых или междисциплинарных областей и в вынесении суждения на основе неполной и ограниченной информации. Также аспиранты указывают на низкую степень развитости компетенции в демонстрации лидерства и инновации в трудовой и учебной деятельности, которая является незнакомой, сложной и непредсказуемой и требует решения проблем, связанных с множественными взаимосвязанными факторами, и в оценивании стратегической деятельности команд.

8-й уровень предполагает готовность к работе в ситуациях, которые требуют решения проблем с множественными взаимодействующими факторами, часть из которых не только не является очевидной, но и изменяется. Предсказать такую ситуацию становится сложно, следовательно, контекст обучения характеризуется сложностью и непредсказуемостью. Обладание данным уровнем квалификации позволяет демонстрировать системное понимание предметной области и мастерство в части умений и методов исследований. Обучение должно проходить в самостоятельной форме и под руководством высококвалифицированных специалистов. Люди, обучающиеся на данном уровне, обычно сами являются наставниками других обучающихся, стремящихся к достижению высокого профессионального уровня. Квалификация данного уровня дает доступ к занятости в специализированных областях и к карьерному росту на достижениях, связанных с исследованиями, научной работой и лидерством.

В ходе обработки полученных результатов оказалось, что практически все показатели аспирантов относительно обладания образовательными результатами 8-го уровня были отнесены скорее к низкому уровню. Они достаточно низко оценили свои компетенции в использовании специальных теоретических и практических

знаний, часть из которых находится на передовом рубеже данной области, и в демонстрировании понимания наличия вопросов, связанных со знаниями в данной области. Дефициты есть, у них и с формированием диагностических решений проблем, основанных на исследованиях путем интеграции знаний из новых или междисциплинарных областей и вынесения суждений на основе неполной или ограниченной информации; с демонстрированием лидерства и инноваций в учебной деятельности, которая является незнакомой; с оценкой стратегической деятельности команд; с демонстрированием автономии в управлении обучением и высокой степени понимания процессов обучения.

Анализ особенностей выраженности самооценки аспирантов относительно обладания теми или иными типами образовательных результатов в совокупности предлагаемых образовательных компетенций показывает, что при увеличении сложности уровня показатели по шкале «знания», «умения», «личностные и профессиональные компетенции» имеют значительный спад. Значения низкого уровня относительно «знаниевой компоненты» появляются уже после 4-го уровня квалификации, «умений» и «умение учиться» – после 3-го. Полученная картина свидетельствует о том, что аспиранты оценивают полученные знания в высокой степени только на уровне способности к использованию умений в разработке подходов и использование методов в учебной деятельности, а также на уровне умения принимать руководство при обучении и принимать меры по самостоятельному ответственному процессу. Анализ также показал, что при увеличении сложности уровня показатели по предлагаемым параметрам «автономия и ответственность», «коммуникативная и социальная компетенция», «профессиональная компетенция» имеют достаточно высокие значения к 8-му уровню сложности. Полученные данные могут свидетельствовать о достаточно высокой способности аспирантов к осуществлению контроля за стандартной деятельностью других, обучать других и развивать деятельность команды, демонстрировать творчество при разработке проектов.

Исходя из того, что шкалы «автономия и ответственность» и «умение учиться» можно объединить по принципу самостоятель-

ной и командной учебной деятельности, то особое внимание привлекает картина, наблюдаемая на 4- 5-, 6-м уровнях. С одной стороны, выявлена тенденция готовности к осуществлению творческой, обучающей и контролирующей управленческой деятельности, с другой – тенденция к низкой степени выраженности самостоятельности в планировании собственного самоуправляемого обучения, управления проектами, требующими решения проблем, где существуют множество факторов, часть из которых взаимосвязаны и приводят к непредсказуемым изменениям.

Таким образом, обобщая полученные результаты, можно констатировать, что использование самооценки аспирантами своего квалификационного уровня в качестве диагностического инструментария позволяет:

- выявить дефициты в образовательных результатах, представляющих собой четко конкретизированные и описанные новообразования, значительная часть которых отражает различные аспекты готовности к образовательному взаимодействию;

- зафиксировать образовательные эффекты, представляющие собой недетализированные (в силу слабой, недостаточной осознанности или проработанности на разных этапах профессионального обучения) образовательные результаты, описание которых в основных образовательных программах подготовки аспирантов не позволяет четко представить, в каком виде и по каким основаниям можно будет делать суждения о получении планируемых образовательных результатах. Более того, образовательные эффекты часто предстают в форме незапланированных продуктов деятельности, анализ которых должен становиться предметом профессиональной рефлексии как самих аспирантов, так и научных руководителей образовательных программ.

Литература

1. *Санжаева Р.Д.* Психологические механизмы готовности человека к деятельности. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1997. 186 с.

2. *Ньюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М. : Смысл, 2004. 608 с.
3. *Трофимова Ю.В.* Изменяющиеся условия жизни и динамика ценностно-смысловых составляющих жизненного мира человека // Гуманитарные основания развития региона с высоким инновационным потенциалом: глобализация, индентификация, миграция. Томск : Дельтаплан, 2007. С. 91–107.
4. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М. : РАГС, 2006.
5. *Кучерявенко И.А.* Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. № 12, т. 2. С. 60–62.
6. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2006. 336 с.
7. *Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю.* Мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности. Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2011. 140 с.
8. *Красноярцева О.М.* Готовность к инициативному поведению студенческой молодежи // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 76–83.
9. *Красноярцева О.М.* Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 152–157.
10. *Логинова И.О.* Психология жизненного самоосуществления. М. : Изд-во Современ. гос. ун-та, 2009. 279 с.
11. *Ключко В.Е.* Психологические основания системной педагогической антропологии // Психология обучения. 2011. № 11. С. 16–30.
12. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44.
13. *Некрасов С.Д.* Профессиональная компетентность как результат личностно-субъектных обретений человека на жизненном пути / Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябинкиной. М. : ИП РАН, 2005. С. 317–333.
14. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В.И. Белопольского. М., 2002.
15. *Бодров В.А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М. : ИП РАН, 2006. 623 с.
16. *Дикая Л.Г.* Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека. М. : ИП РАН, 2014. 352 с.

17. *Дикая Л.Г., Журавлев А.Л.* Личность профессионала в современном мире. М. : ИП РАН, 2013. 994 с.
18. *Иванова Е.М.* Психология профессиональной деятельности. М. : ПерСэ, 2011. 336 с.
19. *Фонарев А.Р.* Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 72–83.
20. *Павлова О.А., Семке В.Я., Головин О.Д. и др.* Пограничные нервно-психические расстройства у работников образования. Томск, 2000. 20 с.
21. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 96–104.
22. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Психология профессиональных деструкций. Москва ; Екатеринбург, 2005. 239 с.
23. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
24. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005. 336 с.
25. *Выгорание и профессионализация* / под ред. В.В. Лукьянова и др. Курск, 2013. 440 с.
26. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания личности. М. : ИП РАН, 2005. 330 с.
27. *Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий* / под ред. В.В. Лукьянова и др. Курск, 2008. 336 с.
28. *Самоукина Н.В.* Синдром профессионального выгорания. URL: <http://www.7ya.ru/pub/article.aspx?id=41>
29. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. С. 173.
30. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Психология инновационного поведения. Томск : Том. гос. ун-т, 2009.
31. *Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций* / под ред. В.И. Байденко. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
32. *Официальный сайт Европейского пространства высшего образования.* URL: <http://www.ehea.info/>

Задания для самостоятельной работы

1. Диагностическое задание.

Вам предлагается провести самодиагностику особенностей профессиональных установок на восприятие учащихся, используя экспресс-диагностический методический прием Ф. Фидлера в модификации П. Волковой, Н. Хрящевой, А. Шалыто.

Инструкция. Вам предлагается дать оценку деловых и личностных качеств наиболее и наименее предпочитаемых студентов, с которыми Вам нравится или не нравится работать как преподавателю, независимо от официальных оценок их учебной деятельности. Приступая к работе, помните, что в качестве оцениваемых должны выступать реальные люди, а не идеальные представления. Ваша оценка должна выражать Ваше мнение о данном человеке, его качествах. Если затрудняетесь оценить то или иное качество, то поставьте предполагаемую оценку степени выраженности данного качества у оцениваемого лица.

Оценивать надо конкретного человека по девятибалльной системе:

0 – минимальная оценка

9 – максимальная оценка

№	Качество	Наиболее предпочитаемый	Наименее предпочитаемый
1	Трудолюбие		
2	Инициативность		
3	Аккуратность		
4	Знание своего дела		
5	Широта кругозора		
6	Исполнительность		
7	Энергичность		
8	Дисциплинированность		
9	Ответственность		
10	Работоспособность		
11	Доброжелательность		
12	Справедливость		
13	Общительность		

№	Качество	Наиболее предпочитаемый	Наименее предпочитаемый
14	Умение держать слово		
15	Отзывчивость		
16	Выдержанность		
17	Скромность		
18	Внешняя привлекательность		
19	Жизнерадостность		
20	Культурный уровень		

Обработка результатов. Подсчитывается средняя оценка по наиболее предпочитаемому учащемуся. Этот показатель обозначается тремя начальными буквами английского термина «mostpreferredconorber» (MPC).

Аналогичным способом испытуемый мысленно производит выбор наименее предпочитаемого учащегося. Средняя оценка составляет показатель «mastpreferredconorber» (LPC). Включение наряду с личными качествами деловых характеристик в оценку предпочитаемых и не предпочитаемых учащихся, позволяет видеть, на какие качества личности в наибольшей степени ориентируется преподаватель при их оценке.

По каждому отдельному качеству подсчитывается разность между оценками предпочитаемого и не предпочитаемого студентов, затем все разности возводятся в квадрат и полученные квадраты суммируются для получения общего квадрата, из которого впоследствии путем извлечения квадратного корня определятся дисперсия Д, рассматриваемая как индекс предполагаемого подобию между противоположными образами и обозначаемая как ASO: может быть ASO общий, ASO деловой, ASO личностный. Информативным является показатель LPS (чем выше значение LPS, тем меньше величина ASO).

Ф. Фидлер рассматривает показатели ASO и LPS как мотивационные индексы и вместе с другими исследователями утверждает следующее.

На первый взгляд, может показаться, что мы имеем дело с измерением точности восприятия и способности дифференцировать качества

«плохих и хороших» людей. Однако это не так, низкий LPS соответствует малой точности восприятия и сильной негативной эмоциональной реакции на людей, с которыми респондент работать на может. ASO отражает не только отношение преподавателей к студентам, но их склонность к авторитарному и демократическому стилю взаимодействия. Преподаватель с низким ASO (10,0) склонен воспринимать даже плохих студентов лучше, чем они есть на самом деле.

Чем сильнее расходятся оценки предпочитаемого и непреподпочитаемого студентов, тем более категоричен преподаватель в своих решениях, выводах и суждениях о других людях, склонен к авторитарному воздействию, непримирим к недостаткам других. Преподаватель, склонный менее категорично судить о людях, ориентирован скорее на демократический стиль взаимодействия и способен создавать в студенческой группе более благоприятный психологический климат.

Нормативы:

Низкие LPS изменяются в пределах от 1,2 до 2,2 баллов, **средняя** – 3,5; **высокий** уровень – от 4,1 до 5,7 баллов. Именно LPS в первую очередь характеризует отношение преподавателя к студентам вообще и к наиболее предпочитаемым в частности.

Типы установок на восприятие студента:

Активно-положительный – характеризуется общей доброжелательностью преподавателя по отношению ко всем студентам независимо от их академических и научных успехов и дисциплины, причем эта доброжелательность может проявляться при очень высоком уровне требовательности. Отличительной чертой такого типа отношения является также умение педагога уважать студентов авансом, не за определенные услуги, а просто за то, что каждый из них – личность со своим внутренним миром, со своими возможностями развития.

Функциональный – для него типично устойчивое различие отношений к студентам, зависящее от степени их образовательной успешности. Хорошим студентам такой преподаватель обеспечивает максимально благоприятные условия обучения, поддерживает с ними неофициальные контакты, к неуспевающим или недоста-

точно дисциплинированным он относится жестко, нетерпимо, ставит их в гораздо менее благоприятные условия.

Ситуативный – в целом характеризуется изменчивостью обращения преподавателя с одними и теми же студентами, независимо от их образовательных успехов и дисциплинированности. Причиной изменения отношения к людям могут быть как перемены каких-то обстоятельств образовательной ситуации, так и просто колебания его личного настроения.

Нейтральный, или безразличный, – обычно замаскирован внешней вежливостью и выдержанностью преподавателя в общении со студентами, но проявляется в том, что он поддерживает только деловые контакты и не проявляет никакого интереса к личности студентов, не вступает в неофициальное общение.

Скрытно-отрицательный – проявляется в неумении и нежелании педагога видеть в студентах положительные качества, в предвзятом подходе к оценке людей. Обычно маскируется высокой требовательностью, активной защитой интересов образования, на самом деле связан с психологической неграмотностью преподавателя и с некоторыми характерологическими недостатками: недоброжелательностью по отношению к людям вообще, мнительностью, нетерпимостью и т.д.

Высокий $LPS > 5,0$ в сочетании со средним уровнем ASO – общ. от 10 до 17, можно интерпретировать как проявление у педагога *положительного* типа установки.

Высокое значение LPS в сочетании с низким $ASO < 10,0$ означает наличие тенденции к завышению всех оценок студентов, их слабую дифференциацию на фоне общего безразличного отношения к студентам.

Среднее и относительно высокое значение ASO и ASO лич. $> ASO$ дел. Показывает наличие тенденции к субъективности и ситуативности.

Низкое значение LPS (до 2,2) при высоком ASO – скрытно-отрицательная установка.

Низкое значение LPS в сочетании с высоким $ASO > 17,0$ – функциональный тип установки (дополнительное соотношение – ASO дел. $> ASO$ лич. $> 3,0$).

2. Рефлексивно-диагностическое задание.

Вам предлагается провести самодиагностику степени выраженности у Вас проявлений эмоционального выгорания с помощью теста «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко).

Инструкция. Вам предлагается ответить на ряд вопросов, которые направлены на изучение Вашего эмоционального состояния. Если утверждение соответствует Вашему самочувствию, то в соответствующей графе ставьте знак «+», если наоборот, то ставьте знак «-». Благодарим за сотрудничество!

Бланк ответов

Ф. И. О. _____ Возраст _____

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84

Текст опросника

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.

2. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не свое место).

3. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, менее качественно, медленно).

4. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.

5. От меня как от профессионала мало зависит благополучие партнеров.

6. Когда я прихожу домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть наедине с собой, ни с кем не общаясь.

7. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблемы партнера (свернуть взаимодействие).

8. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.

9. Моя работа притупляет эмоции.

10. Я откровенно устал(-а) от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.

11. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.

12. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.

13. Работа с людьми приносит все меньше удовлетворения.

14. Я бы сменил(-а) место работы, если бы представилась возможность.

15. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.

16. Мне всегда удастся предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.

17. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.

18. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

19. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю внимания партнеру меньше, чем положено.

20. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.

21. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.

22. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.

23. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.

24. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.

25. Мне все труднее устанавливать и поддерживать контакты с деловыми партнерами.

26. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.

27. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все, как надо, не сократят ли и т.п.

28. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.

29. В общении на работе я придерживаюсь принципа «не делай людям добра, не получишь зла».

30. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.

31. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).

32. Порой я чувствую, что надо проявит к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу.

33. Я очень переживаю за свою работу.

34. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.

35. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.

36. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.

37. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.

38. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.

39. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.

40. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.

41. Я разделяю деловых партнеров на «хороших» и «плохих».

42. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.

43. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.

44. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.

45. Я иногда ловлю себя на том, что работаю без души, автоматически.

46. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.

47. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшение физического и психического самочувствия.

48. На работе я испытываю постоянные физические и психологические перегрузки.

49. Успехи в работе вдохновляют меня.

50. Ситуация на работе, в которой я оказался(-ась), кажется безысходной (почти безысходной).

51. Я потерял(-а) покой из-за работы.

52. На протяжении последнего года были жалобы в мой адрес со стороны партнеров.

53. Мне удастся беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.

54. Я часто с работы приношу домой отрицательные эмоции.

55. Я часто работаю через силу.

56. Прежде я был(-а) более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.

57. В работе с людьми я руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.

58. Иногда я иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.

59. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.

60. Контингент партнеров, с которыми я работаю, очень трудный.

61. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.

62. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
63. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
64. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел(-а) бы, чтобы поступали со мной.
65. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
66. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заняться домашними делами.
67. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
68. Состояние, потребности, просьбы партнеров обычно меня искренне волнуют.
69. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
70. Работа с людьми очень разочаровала меня.
71. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
72. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
73. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
74. Моя карьера сложилась удачно.
75. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
76. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
77. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям, забывая о собственных интересах.
78. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.
79. Если предоставляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
80. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
81. Почти ко всему, что происходит на работе, я утратил(-а) интерес, живое чувство.
82. Работа с людьми плохо повлияла на меня как на профессионала – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
83. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

Обработка данных. Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными экспертами тем или иным количеством баллов, указанных в «ключе» рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, составляющие симптом, имеют разное значение в определении степени его тяжести. Максимальная оценка признака в 10 баллов означает его наибольшую показательность для симптома.

В соответствии с «ключом» осуществляются следующие подсчеты:

- 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»;
- 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из 3 фаз выгорания;
- 3) находится итоговый показатель синдрома – сумма показателей из всех 12 симптомов.

«НАПРЯЖЕНИЕ»

1. *Переживание психотравмирующих обстоятельств:*

+1(2), +13(3), +25(2), –37(3), +49(10), +61(5), –73(5).

2. *Неудовлетворенность собой:*

–2(3), +14(2), +26(2), –38(10), –50(5), +62(5), +74(3).

3. *«Загнанность в клетку»:*

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), –75(5).

4. *Тревога и депрессия:*

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3).

«РЕЗИСТЕНЦИЯ»

1. *Неадекватное избирательное реагирование:*

+5(5), –17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5).

2. *Эмоционально-нравственная дезориентация:*

+6(10), –18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), –78(5).

3. *Расширение сферы экономики эмоций:*

+7(2), +19(10), –31(2), +43(5), +55(3), +67(3), –79(5).

4. *Редукция профессиональных обязанностей:*

+8(5), +20(5), +32(2), –44(2), +56(3), +68(3), +80(10).

«ИСТОЩЕНИЕ»

1. *Эмоциональный дефицит:*

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2).

2. *Эмоциональная отстраненность*:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10).

3. *Личностная отстраненность (деперсонализация)*:

+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10).

4. *Психосоматические и психовегетативные нарушения*:

+2(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5).

Интерпретация результатов. Предложенная методика создает подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего, надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее баллов – не сложившийся симптом;

10–15 баллов – складывающийся симптом;

16 и более баллов – сложившийся симптом.

Симптомы с показателями 20 и более баллов являются доминирующими в фазе или во всем синдроме выгорания. Методика позволяет увидеть ведущие симптомы выгорания. Важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее количество.

Далее происходит осмысление показателей фаз развития стресса: напряжения, резистенции, истощения. В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов, полученных для фаз в целом, неправомерно, ибо не свидетельствует об их относительной роли или вкладе в синдром. Дело в том, что измеряемые в них явления существенно отличаются друг от друга (реакция на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы). По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

36 и менее баллов – фаза не сформировалась;

37–60 баллов – фаза в стадии формирования;

61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, попытайтесь представить характеристику себя со стороны уровня «эмоционального выгорания» и при необходимости порефлексировать о возможных направлениях профилактики и психокоррекции.

3. Рефлексивно-аналитическое задание.

Вам предлагается оценить по 10-балльной шкале степень выраженности у себя конкретизированных и представленных ниже в таблице образовательных результатов, соответствующих каждому уровню квалификаций в соответствии с Восьмиуровневой Европейской системой квалификаций. 10 баллов соответствуют максимальной степени выраженности показателя, 1 балл – минимальной степени выраженности показателя.

**8 уровней Европейской системы квалификаций,
определенные на основе результатов обучения**

Уро- вень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответствен- ность	Умение учиться	Коммуника- тивная и социальная компетенция	Професси- ональная компетен- ция
1	По памяти воспроизводить знания общеобразовательного характера	Использовать базовые умения для выполнения простых задач	Осуществлять задания под непосредственным контролем / руководством и демонстрировать эффективность в простых и стабильных контекстах	Принимать руководство при обучении (принимать, что тебя обучают)	Реагировать на простые письменные и устные сообщения	Демонстрировать понимание процедур решения проблем
2	Воспроизводить и понимать базовые знания в какой-то области, диапазон знаний ограничен фактами и базовыми идеями	Использовать умения и ключевые компетенции для выполнения задач, когда действия регламентированы четкими правилами, описывающими процедуры и стратегии. Выбирать и использовать базовые методы, инструменты и материалы	Брать на себя ограниченную ответственность за совершение деятельности (трудовой или учебной) в простых и стабильных контекстах и в рамках привычных и однородных групп	Искать руководство при обучении	Реагировать на простые, но подробные письменные и устные сообщения	Решать проблемы, используя предоставленную информацию
3	Применять знания в какой-то области, что включает в себя процессы, техники, материалы,	Использовать диапазон умений в конкретной области для выполнения задач и демонстриро-	Брать на себя ответственность за выполнение задач и демонстрировать некоторую самостоятельность в трудо-	Брать на себя ответственность за собственное обучение	Создавать (или реагировать на) подробные письменные и устные сообщения. Брать ответ-	Решать проблемы, используя хорошо известные источники информации, при-

Уро- вень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответствен- ность	Умение учиться	Коммуника- тивная и социальная компетенция	Професси- ональная компетен- ция
	инструмен- ты, оборудо- вание, тех- нологии и некоторые теоретиче- ские понятия	вать личную интерпрета- цию посред- ством отбора и адаптации методов, инструментов и материалов	вой деятельности и обучении в рамках кон- текстов, кото- рые, как прави- ло, стабильны, но включают в себя изменяю- щиеся факторы		ственность за собствен- ное понима- ние и пове- дение	нимая во внимание социальные аспекты
4	Используй- вать широ- кий диапа- зон практи- ческих и теоретиче- ских знаний в какой-то области	Разрабаты- вать страте- гические подходы к задачам, возникающим в ходе трудо- вой или учеб- ной деятель- ности, путем применения специальных знаний и использова- ния эксперт- ных инфор- мационных ресурсов. Оценивать результаты в терминах использован- ного страте- гического подхода	Управлять собственной ролью (под руководством) при выполне- нии трудовой или учебной деятельности, контексты ко- торой, как пра- вило, предска- зуемы, и них имеется множе- ство факторов, приводящих к изменениям, а также есть взаимосвязан- ные факторы. Строить пред- положения относительно улучшения результатов. Осуществлять контроль за стандартной трудоустрой- тельностью других и брать ответствен- ность за обуче- ние других	Демонстри- ровать само- управляемое обучение	Создавать (и отвечать на) подробные письменные и устные сообщения Брать ответ- ственность за собствен- ное понима- ние и пове- дение	Решать проблемы, интегрируя информа- цию из экспертных источников с учетом значимых социальных и этических аспектов

Уро- вень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответствен- ность	Умение учиться	Коммуника- тивная и социальная компетенция	Професси- ональная компетен- ция
5	Использо- вать широ- кий диапа- зон теорети- ческих и практиче- ских знаний, которые, как правило, являются специальной областью в рамках ка- кой-либо большей области, и демонстри- ровать по- нимание ограничен- ности базы знаний	Разрабаты- вать и страте- гические, и творческие подходы при исследовании решений четко опреде- ленных кон- кретных и абстрактных проблем. Демонстри- ровать пере- нос теорети- ческих и практических знаний при выработке решений проблем	Самостоятельно управлять про- ектами, требу- ющими реше- ния проблем, где существует множество факторов, часть из которых взаимосвязаны и приводят к непредсказуе- мым изменени- ям. Демонстриро- вать творчество при разработке проектов. Управлять людьми и оце- нивать соб- ственную дея- тельность и деятельность других. Обучать других и развивать деятельность команды	Оценивать собственное обучение и определять потребности в обучении, необходимы для продол- жения обу- чения	Сообщать идеи равным по статусу, руководите- лям и клиен- там хорошо структури- рованном способом, логично, используя количе- ственную и качестве- нную инфор- мацию	Формули- ровать ответы на абстракт- ные и кон- кретные проблемы. Демонстри- ровать опыт операцио- нального взаимодей- ствия в рамках данной области. Вносить суждения с учетом социальных и этических факторов
6	Использо- вать глубо- кие теорети- ческие и практиче- ские знания в конкрет- ной области. Часть этих знаний находится на передовом рубеже дан- ной области	Демонстри- ровать владе- ние методами и инструмен- тами в слож- ной и специа- лизированной области и демонстриро- вать иннова- ции в исполь- зовании ме- тодов. Разрабаты-	Демонстриро- вать способно- сти в области управления (менеджмента) разработками, ресурсами и командами в трудовых и учебных кон- текстах, явля- ющихся не- предсказуемы- ми и требую-	Последова- тельно оце- нивать соб- ственное обучение и определять потребности в обучении	Сообщать идеи, про- блемы и решения как специали- стам, так и неспециали- стам, ис- пользуя диапазон качестве- нной и коли- чественной информации	Осущест- влять сбор и интерпре- тировать значимые данные в конкретной области для решения проблем. Демонстри- ровать опыт операцио- нального

Уро- вень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответствен- ность	Умение учиться	Коммуника- тивная и социальная компетенция	Професси- ональная компетен- ция
	и требует критического осмысления теорий и принципов	вать и обосновывать аргументы для решения проблем	щими решения комплексных проблем, с множественными взаимосвязанными факторами. Демонстрировать творчество при разработке проектов и инициативу в процессах управления, включающих в себя обучение других в целях совершенствования работы в команде		Выражать комплексное внутреннее личностное понимание мира, демонстрируя солидарность с другими	взаимодействия в сложном окружении. Выносить суждения с учетом социальных и этических аспектов
7	Использовать специальные теоретические и практические знания, часть из которых находится на передовом рубеже данной области. Демонстрировать понимание наличия вопросов, связанных со знанием в данной области и на стыке разных областей	Формировать диагностические решения проблем, основанные на исследованиях, путем интеграции знаний из новых или междисциплинарных областей и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации	Демонстрировать лидерство и инновации в трудовой и учебной деятельности, которая является незнакомой, сложной и непредсказуемой и требует решения проблем, связанных с множественными взаимосвязанными факторами. Оценивать стратегическую деятельность команд	Демонстрировать автономию в управлении обучением и высокую степень понимания процессов обучения	Сообщать результаты, методы проектов и их обоснование специалистам и неспециалистам, используя соответствующие техники. Изучать и размышлять о социальных нормах и действовать для их изменения	Разрешать проблемы путем использования комплексных источников знания, которые могут быть неполными, в новых и незнакомых контекстах. Демонстрировать опыт операционального взаимодействия при управлении изменениями в слож-

Уро- вень	Знания	Умения	Личностные и профессиональные компетенции			
			Автономия и ответствен- ность	Умение учиться	Коммуника- тивная и социальная компетенция	Професси- ональная компетен- ция
						ном окру- жении. Реагировать на социаль- ные, науч- ные и эти- ческие вопросы, которые встречают- ся в трудо- вой и учеб- ной дея- тельности
8	Используй- вать специ- альные зна- ния для критическо- го анализа, оценки и синтеза новых слож- ных идей, которые находятся на самом пере- днем рубе- же данной области. Расширять или пере- осмысливать существую- щее знание и / или про- фессиональ- ную практи- ку в рамках конкретной области или на стыке областей	Исследовать, разрабаты- вать, реали- зовывать и адаптировать проекты, ведущие к получению нового знания и новых ре- шений	Демонстриро- вать значитель- ные лидерские качества, инно- вационность и самостоятель- ность в трудо- вой и учебной деятельности в новых кон- текстах, требу- ющих решения проблем, свя- занных множе- ством взаимо- связанных фак- торов	Демонстри- ровать спо- собность устойчивого интереса к разработке новых идей или процес- сов и высо- кий уровень понимания процессов обучения	Авторитетно общаться в рамках кри- тического диалога с равными по статусу специали- стами. Изучать и размышлять о социаль- ных нормах и взаимоот- ношениях и быть лиде- ром в их изменении	Критически анализиро- вать, оце- нивать и синтезиро- вать новые и сложные идеи и принимать стратегиче- ские реше- ния на основании этих про- цессов. Демонстри- ровать опыт операцио- нального взаимодей- ствия со способно- стью при- нятия стра- тегических решений в сложном окружении

Учебное издание

КЛОЧКО Виталий Евгеньевич
КРАСНОРЯДЦЕВА Ольга Михайловна
ЩЕГЛОВА Элеонора Анатольевна

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ:
СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

Учебное пособие

Редактор Ю.П. Готфрид
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано к печати 12.12.2016 г. Формат 60×84¹/₁₆.

Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 7,5.

Тираж 30 экз. Заказ № 2098.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–53-15-28
Сайт: <http://publish.tsu.ru>
E-mail: rio.tsu@mail.ru

ISBN 978-5-94621-584-8

