

обеспечит повышение качества подготовки и профессиональной деятельности педагогических кадров, создаст необходимые условия для обновления отечественной системы образования как важнейшего элемента инновационной системы страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Черкасова И. И., Яркова Т. А. Методологические основания концепции управления профессиональной адаптацией молодых педагогов // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11.
2. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-sistema-i-soderzhanie-professionalnoy-podgotovki-uchitelya-v-sovremennyh-zapadnyh-stranah>
3. [http://akvobr.ru/problema\\_sodeistvia\\_trudoustroistvu\\_vypusknikov.html](http://akvobr.ru/problema_sodeistvia_trudoustroistvu_vypusknikov.html)
4. Ивлева О. В. Педагогическое сопровождение центра содействия трудоустройству выпускников вуза»: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2012.
5. <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591>
6. (<http://минобрнауки.рф/документы/3071>)
7. [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6)
8. Егорова И. С. Профессиональный стандарт педагога—2013 и система высшего профессионального образования [Текст] / И. С. Егорова, Е. А. Михалкина // Педагогика: традиции и инновации: Материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013.
9. Собрание законодательства Российской Федерации. 19.08.2013. № 33. С. 4381.

**А. С. Турчин**

#### **ВНУТРЕННЯЯ ДИНАМИКА ВЫСШИХ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В настоящее время в психологической литературе отмечается необходимость разработки новых направлений психолого-акмеологической практики, соответствующих потребностям развивающегося общества. Акмеологическая теория учебной деятельности в основном сложилась в рамках общей и педагогической акмеологии, однако она нуждается в подпитке эмпирической практикой, прежде всего, практикой современного образования.

К числу перспективных практических приложений общей и педагогической акмеологии можно отнести акмеологию средств учебной деятельности. Наименее освоенной ее частью является система средств и условий учебной деятельности, точнее динамика их освоения субъектами образования.

В психологии давно утвердилось представление об учебной деятельности как родовой способности человека. Однако эта способность не формируется единообразно и (или) синхронно в условиях процесса образования, ориентированного на средние показатели респондентов одинакового возраста. Скорее можно говорить о потенциальных возможностях реализации акмеологических задатков с помощью взрослого — педагога или психолога, умеющих осуществлять психолого-акмеологическое сопровождение этого процесса. Именно такие специалисты должны лучше знать, какая именно комбинация дидактических средств и условий вхождения, существования и регулирования актив-

ности обучаемого оказывается наиболее эффективной. Они должны знать точно, что в каждой конкретной учебной ситуации следует предложить учебной группе или личности, чтобы создать основу будущего успеха.

В психологии XX века эта проблема затрагивалась авторами различных научных школ, в том числе одним из основоположников гуманистической психологии К. Р. Роджерсом [6]. По нашему мнению, наиболее ценной стороной его концепции выступает фасилитация, которую мы склонны понимать как «способствование успеху». В этом процессе важен этап построения ориентировочной основы деятельности обучаемых, которые не должны некритически копировать стиль работы своего учителя.

Индивидуализация, как принцип построения процесса обучения, не означает маскировки с помощью научной терминологии отсутствия акмеологически ценных промежуточных результатов учебной деятельности. Ссылки на уникальность любой личности не означают отказ от работы с ней, как и игнорирование общих закономерностей процесса обучения, как основы развития человеческой психики. В этой связи именно проблема учебных средств выступает, как «темная зона», влияющая на разброс результатов обучения, делая этот процесс недостаточно прогнозируемым. Лишь в экспериментальных (чаще всего, диссертационных) исследованиях удается реализовать акмеологические установки на построение полноценной ориентировки испытуемых в содержании обучающей программы, как основы их «индивидуального образовательного маршрута» [3].

Как правило, во всех диссертационных исследованиях, в которых получен впечатляющий обучающий и развивающий эффект, разрушается традиционное представление о том, что основная часть испытуемых должна демонстрировать «средние» показатели успешности и что двойки неизбежны. Практика обучающих экспериментов, выполненных в системе развивающего и коррекционно-развивающего обучения, свидетельствует, что примерно 25–30% испытуемых, считавшихся малоспособными, имеют не просто сохраненный интеллект, но могли бы и раньше достаточно успешно осваивать школьную программу [5; 8]. Можно предположить, что в начале школьной жизни их не столько учили ориентироваться в системе учебных средств, сколько требовали реализовывать ту интеллектуальную стратегию, которая известна учителю и считается им универсальной, т. е. единственно верной. Часто сам педагог не может сформулировать ее концептуальные основания из-за недостаточной психолого-педагогической и акмеологической грамотности. Однако из-за того, что педагоги пользуются стандартным, жестко заданным набором дидактических средств, неизбежны отставание тех учащихся, кто не умеет учиться, и скука тех детей, которые демонстрируют опережающий темп психического развития в обучении.

Эта проблема не настолько безобидна для школьной практики как может показаться. Не только педагоги-практики демонстрируют недооценку важности освоения психодидактической и акмеологической составляющих системы учебных средств, ориентируясь на устоявшуюся методическую рецептуру. На попытки преодолеть усредненность в оценке возможностей обучения детей в рамках классно-урочной системы и ранее, и в настоящее время реагируют запретительными мерами административного характера. Так, например, в конце 90-х годов XX века был введен запрет на обязательное психологическое тестирование детей, поступающих в первые классы школы.

Обращаясь к рассмотрению перспектив разработки акмеологии средств учебной деятельности, следует упомянуть об идее Л. С. Выготского о знаковом опосредствовании человеческой деятельности и высших психологических функций, а также зоне ближайшего развития (ЗБР) как акмеологическом пространстве развивающейся личности.

Мир знаков человек открывает благодаря общению с другими людьми. Можно утверждать, что человек проживает два варианта жизни: 1) органический, или организмический, т. е. внутривидовой, и 2) семиотический, знаково-символический. Они взаимосвязаны и самоценны, однако уже с появлением первого слова ребенок больше живет во втором из них. До тех пор, пока он осваивает естественный язык, как средство овладения своим поведением. Эту первую семиотическую систему он использует стихийно, и какие-либо затруднения в освоении естественного родного языка обычно корректируются логопедическими средствами без жесткого разделения детского общества на «таких, как все» (т. е. успешных) и «не таких, как все» (детей с трудностями в речевом развитии).

После перехода к обучению школьного типа родной язык начинает осваиваться как учебный предмет, кроме того, начинают применяться и иные семиотические системы (искусственные языки), имеющие собственную систему кодирования информации. Уже в начальном звене школы у многих детей в освоении семиотических средств возникают нормативные трудности, связанные с необходимостью подчинять свое речевое поведение многим правилам, которые нужно просто запоминать. Невысокий уровень рационализации такого освоения системы языка напоминает о пословице русских педагогов, сталкивавшихся с этой проблемой еще несколько веков тому назад: «Грамоте можно научить не всякого, а лишь того, кого Господь надомил».

По сути, в этом выражении замаскирован способ отрицательной оценки акмеологических перспектив личности школьника. Они в недостаточной степени исследуются в психологии обучения и создают типичные трудности в школьной практике, поскольку опираются на ошибочные установки учителей на эксплуатацию тех психических процессов, которые относятся к более поздним и, как ни странно, к более ранним возрастным новообразованиям психики. Например, основные трудности в начале обучения школьного типа педагоги связывают с «плохим вниманием», понимая под этим его невысокую произвольность. Это свойство внимания нарабатывается постепенно на протяжении младшего школьного возраста и связано также с личным успехом обучаемого в деятельности. В дальнейшем педагоги начинают жаловаться на плохую память обучаемых (согласно идее Л. С. Выготского о системном и смысловом строении сознания, память находится в центре сознания в дошкольном возрасте).

Обобщая приведенные выше факты, можно утверждать, что речь может идти о педагогической мифологии, а не педагогической акмеологии. Отношение детей к процессу освоения учебных предметов по-прежнему мифологизировано. Каждому педагогу хочется считать свой предмет основным и значимым для жизненных перспектив школьника. Невысокую же успешность в его освоении обычно объясняют причинами не инструментального характера (внешней мотивацией, отсутствием познавательной потребности, низкой саморегуляцией и т. д.). Известный ученый-педагог В. М. Коротов дал иное объяснение такого отношения основной массы учеников к освоению, а точнее «прохождению» учебных программ: «Любить можно лишь то, что у тебя получается» [2].

Взрослому человеку в голову не может прийти хвастаться тем, что у него не получается и, тем более, комментировать свою беспомощность из-за невладения элементарными психологическими орудиями. Дети же обязаны давать отчет себе и старшим в причинах собственных учебных ошибок. При этом формированию рефлексии способов учебных действий в традиционном обучении уделяют мало внимания, а о рефлексии учебных средств просто не задумываются вообще. Педагогами на уроках вводятся учебные средства, в том числе графические построения, декларативно, волюнтаристски («Берем треугольник!» Хочется спросить: «А почему именно треугольник?» И т. д.).

Мы не склонны абсолютизировать нормативные трудности младшего школьного возраста, как проявление неподготовленности педагогов в области применения семиотических средств как дидактических орудий. В психолого-педагогических, в том числе и наших исследованиях, зафиксирован следующий факт: около 20% старших дошкольников, поступающих в школу, не демонстрируют при диагностике готовности к школе тот ее компонент, который Д. Б. Эльконин обозначал как «владение средствами» (в наших исследованиях генезиса семиотической функции он обозначен как уровень «кодирования»; в научной школе Л. А. Венгера — «наглядное» или «перцептивное» моделирование). А это есть инструментальная основа не только языка и математики, но и центральная предпосылка учебной деятельности. В. В. Давыдов обозначал моделирование как центральный компонент учебной деятельности [1]. Из-за недостатков в освоении семиотического компонента в дошкольном возрасте и начальном звене школы значительное число детей являются потенциальными неудачниками, а некоторых могут перевести в классы коррекции.

Именно после достижения этой ключевой стадии в развитии семиотической функции, т. е. кодирования, и начинается реальное размежевание школьной судьбы, когда обучаемых неформально, условно делят на «гуманитариев» и «математиков-логиков». При этом проявляется педагогический миф о том, что первые якобы обречены на проигрыш в освоении школьных основ точных наук, так как склонны использовать лишь схематизацию, а с моделированием как высшим уровнем развития семиотической функции справляются недостаточно хорошо.

Схематизация представляет собой вариант применения графических средств преимущественно в качестве наглядных опор в работе с текстовым материалом. Моделирование же как высший уровень семиотической функции предполагает полное отвлечение от текста и работу лишь с самим графическим построением с последующим переносом полученных результатов на текст или реальность [7]. Правда до последнего времени не афишировалось, что большая часть обучившихся применению моделей в начальном звене школы в дальнейшем бросает их и предпочитает использовать графические построения в функции схематизации [4].

Как оценивать этот педагогический парадокс? Как регресс или попытаться дать разумное объяснение, т. е. иной «третий путь в развитии инструментальной основы учебной деятельности»?

Акмеология признает вариативность путей развития. В этом случае акмеологические предпосылки личности субъекта образования, к которым мы относим и упомянутые выше уровни деятельности со знаково-символическими средствами (схематизация и моделирование), не должны блокироваться монопедагогической технологией.

Практическое приложение к акмеологии средств учебной деятельности, по нашему мнению, состоит в обогащении психологического, прежде всего, психолого-акмеологического компонента образовательной подготовки школьных психологов, которые могут компенсировать в занятиях тренингового типа несформированность тех уровней семиотической функции, которая соответствует периоду школьного обучения (кодирование, схематизация, моделирование). Также важной задачей становится включение в состав подготовки учителей знаний о семиотическом компоненте учебной деятельности и его роли в раскрытии акмеологических предпосылок субъектов образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М.: Педагогика, 1982.

2. *Коротов В. М.* Главное на уроке. Иваново: ИПКиППК, 1996.
3. *Кузьмина (Головки-Гаршина) Н. В.* Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Политехника, 2002.
4. *Максимова Л. В.* Особенности отношения младших школьников к учебному моделированию в условиях специальной организации учебной деятельности // Развитие и современное состояние теоретических и прикладных социально-психологических и психолого-педагогических исследований в системе образования: Материалы всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 26–27 ноября 2004 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004. Вып. 2.
5. *Покровская С. В.* Развитие вербальной продуктивности как средство преодоления трудностей в письменной речи у школьников: Автореф. дис ... канд. психол. наук / С. В. Покровская. М., 2007.
6. *Роджерс К. Р.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография / Пер. с англ. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
7. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
8. *Турчин А. С.* Акмепсихология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. М.; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011.

**Т. И. Еремина**

### **КОРПОРАТИВНАЯ ФОРМА ДЛЯ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

В последнее время в России активно обсуждается возможность и необходимость введения корпоративной формы для работников бюджетной сферы, работающих с детьми. Одеть в форму отечественных учителей по примеру Российской империи рекомендует уполномоченный по правам ребенка Павел Астахов. Эту инициативу поддержал Дмитрий Медведев. По мнению Астахова, форма — дисциплинирующий и сдерживающий фактор, способный поднять статус учителя. Но изменится ли статус учителей в связи с введением для них формы? С приобретением единой формы как у большинства государственных служащих учителя не становятся государственными служащими со всеми вытекающими из этого последствиями в виде дополнительных льгот и преимуществ.

В Российской империи форменная одежда была предусмотрена для работников системы просвещения, которые обладали правом государственной службы. Создание регулярного бюрократического государства поставило вопрос о необходимости выделения с помощью униформы сначала военнотружущих, а потом и других служащих государственного аппарата. Первыми в России появились военные мундиры, а затем — форменная одежда для гражданских служащих. С конца XVIII века служебная форменная одежда становится одним из важных элементов повседневной жизни гражданских служащих различных ведомств. Люди в мундирах становятся важной составляющей государственного единства страны. Облачение в мундиры не обошло стороной и научные структуры. Еще в начале XIX века по представлению президента Академии наук Н. Н. Новосильцева был введен мундир для ученого состава и учеников Санкт-Петербургской академии наук.

Создание, визуальное оформление и изменения в гражданских мундирах осуществлялось с обязательным участием в этом процессе императора. Оценивая роль формы как организатора гражданского общества, император подвергал детальному рассмотрению предлагаемые проекты. При этом особое внимание уделялось соответствию разрядов