

**ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**
**KEY APPROACHES IN FORMING THE PROFESSIONALISM
OF THE FUTURE TEACHER**

doi: 10.25629/НС.2018.02.10

Ларина Аэлита Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры "Психология". Воронежский экономико-правовой институт. 309500, Белгородская обл., г. Старый Оскол, ул. Ленина дом 59, корп. 1. SPIN 2737-9640. E-mail: aelita_larina@mail.ru.

Larina Aelita Aleksandrovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor of "Psychology". Voronezh Institute of Economics and law. 309500, Belgorod region, Stary Oskol, Lenin's street, the house 59, korp.1. SPIN 2737-9640. E-mail: aelita_larina@mail.ru.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профессионализма педагога, важность учета различных методологических и концептуальных подходов к его изучению как разнообразных и взаимодополняющих. В статье затрагивается тема необходимости рассмотрения этого явления и феномена в разных понятийных системах. Предложенный подход позволит выделить принципиальные позиции в определении сущностных характеристик профессионализма педагога, его структурно-функциональных параметров и динамических характеристик. Автор стремится проследить процесс комплексного сочетания и использования положений, проанализированных концептуальных подходов, создает предпосылки для глубокого понимания сущности профессионализма педагога, эффективного моделирования его содержания и научно-методологических основ формирования у обучающихся образовательных организаций высшего образования педагогического профиля, как стратегического направления их профессиональной подготовки. Обосновывается идея о том, что следует также учитывать не только выявленное содержание этих подходов, но и динамическую направленность их развития, которое существенно меняет парадигмальные основы изучения профессионализма педагога и определяет переходы от элементарной, атомистической ориентации – к целостной, системно-структурной, от узкодеятельностной, технократической – к антропоцентрической, гуманистической, от жестко-нормативной, стандартизированной – к индивидуально-творческой, субъектной. В статье затрагивается тема профессионализма педагога, процесс его становления у будущих работников педагогической сферы, достаточно специфическую и сложно структурированную педагогическую систему, охватывающую различные компоненты, элементы и их функциональные взаимосвязи, которые требуют обоснованного выявления и теоретического моделирования, а также нахождение системообразующих факторов для педагогического управления процессами его формирования и развития. В статье раскрываются проблемы традиционных моделей педагогических систем, построенные на принципах классической науки, рассматривали учеников и воспитанников как объектов воздействий, субъектно-объектное понимание педагогического процесса трактовалось как формирование личности с заданными свойствами, а образование – как трансляция суммы знаний, умений и навыков от педагога к ученикам. Это привело к жесткой регламентации педагогической деятельности вроде "учебной машины", "нормированности" инициативы и творчества педагога, "живучести" авторитарного стиля отношений, тормозящих личностное и профессиональное развитие учителя, мешающих его самореализации. Подобные типы педагогических систем функционируют как закрытые, они лишены способности к саморазвитию, потому исчерпывают свои возможности и не имеют перспективы.

Abstract. This article considers the problem of teacher's professionalism, the importance of taking into account various methodological and conceptual approaches to its study as diverse and

complementary. The article touches upon the need to consider this phenomenon in different conceptual systems. The proposed approach will allow to identify the principal positions in determining the essential characteristics of the teacher's professionalism, its structural and functional parameters and dynamic characteristics. The author seeks to follow the process of complex combination and use of the provisions, analyzed conceptual approaches, creates background for a deep realization of the essence of the teacher's professionalism, effective modeling of its contents, and scientific and methodological foundations for the formation of pedagogical profile in educational institutions of higher education as a strategic direction of their professional training. The idea that it is necessary to take into account not only the revealed content of these approaches but also the dynamic direction of their development that substantially changes the paradigmatic bases of studying the teacher's professionalism and determines the transitions from elemental, atomistic orientation to an integral, system-structural, from a narrow activity, technocratic - to anthropocentric, humanistic, from rigidly-normative, standardized – to individual-creative, subjective. The article touches upon the theme of teacher's professionalism, the process of its formation at future workers of the pedagogical sphere, a rather specific and complex structured pedagogical system that covers various components, elements and their functional interrelations that require reasonable identification and theoretical modeling, as well as finding system-forming factors for pedagogical management processes of its formation and development. The article reveals the problems of traditional models of pedagogical systems based on the principles of classical science, considered students and pupils as objects of influence, the subject-object understanding of the pedagogical process was interpreted as the formation of a personality with given properties, and education as a translation of the amount of knowledge, know-hows and skills from a teacher to the students. This led to a rigid regulation of pedagogical activities such as the "educational machine", "normalization" of the initiative and creativity of the teacher, the "survivability" of the authoritarian style of relations that restrain the personal and professional development of the teacher that hinder his or her self-realization. Such types of pedagogical systems function as closed, they are deprived of the ability to self-development, therefore they exhaust their possibilities and have no prospects.

Ключевые слова. Традиционные модели педагогических систем, профессионализм педагога, системные подходы, педагогические концепции, психологические направления в развитии, профессиональный потенциал, педагогическая деятельность, система образующие факторы.

Keywords. Traditional models of pedagogical systems, teacher's professionalism, system approaches, pedagogical concepts, psychological directions in development, professional potential, pedagogical activity, system forming factors.

В современных условиях педагог должен обладать способностью к творческому мышлению и инновационной деятельности, самостоятельности и нестандартности решений профессиональных проблем, интеллектуальной компетентностью. Поэтому важнейшей задачей, вставшей перед образовательными организациями высшего образования, на сегодняшний день является поиск эффективных форм работы по развитию профессиональных способностей будущих учителей, формирование их профессионального потенциала, подготовке применения их знаний, умений и навыков в будущей педагогической деятельности.

Профессионализм педагога, как и процесс его становления у будущих работников педагогической сферы, следует рассматривать как достаточно специфическую и сложно структурированную педагогическую систему, охватывающую различные компоненты, элементы и их функциональные взаимосвязи, которые требуют обоснованного выявления и теоретического моделирования, а также нахождение системообразующих факторов для

педагогического управления процессами его формирования и развития. Осознание целостности, интегративности явления профессионализма педагога, множественности его смыслов и их иерархии, взаимозависимости с социально-педагогической средой будет препятствовать односторонности, статичности, механистичности понимания сущности профессионализма педагогической деятельности. Научный поиск таких системных качеств и системообразующих факторов должен быть комплексным, учитывать, прежде всего, деятельностные и личностные проявления этого новообразования, обращаться к интегративным, субъектным свойствам педагогической деятельности. Традиционные модели педагогических систем, построенные на принципах классической науки, рассматривали учеников и воспитанников как объектов воздействий, субъектно-объектное понимание педагогического процесса трактовалось как формирование личности с заданными свойствами, а образование – как трансляция суммы знаний, умений и навыков от педагога к ученикам. Это привело к жесткой регламентации педагогической деятельности вроде "учебной машины", "нормированности" инициативы и творчества педагога, "живучести" авторитарного стиля отношений, тормозящих личностное и профессиональное развитие учителя, мешающих его самореализации. Подобные типы педагогических систем функционируют как закрытые, они лишены способности к саморазвитию, потому исчерпывают свои возможности и не имеют перспективы. Последние же связываются с построением новых концепций "открытого" образования, не отменяют классических канонов педагогики, а развивают их в новых условиях. В соответствии с этим интерес представляет понимание педагогической синергетики с позиции концепции самоорганизации педагогической деятельности, предложенной Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневичем. Авторы выделяют такие принципиальные характеристики открытого образования, как нелинейность (знания и опыт наращиваются не только последовательно, но и спонтанно), незавершенность (информация сообщается не полностью, есть возможность ее дополнять), субъективность (присуща конкретному ученику и учителю), неустойчивость и нестабильность, относительная предсказуемость результатов, ориентация на разностороннее, а не всестороннее развитие личности, дополнительность логического познания ассоциативными и интуитивными открытиями, изменение представлений о мире, не только бинарная, но и тринарная возможность познания и оценки, понятие "методика", что требует "ритуального" исполнения и жестких предписаний, уступает место понятию "технологии" как целостному и мягкому набору ориентиров, приоритет сознания над внешними воздействиями и т.д. [4, с. 317-319]. Особое место в изучении проблем педагогического профессионализма занимает такая фундаментальная методологическая стратегия отечественной философии, психологии, педагогики, как деятельностный подход. Становление основных положений теории деятельности заложено в трудах Г. Гегеля, К. Маркса, И. Фихте, однако особое значение деятельностный подход получил в 20-30-х гг. XX в. как общенаучный и конкретно научный методологический принцип.

Деятельностный подход отражает идеи материалистической диалектики марксизма в отечественной психолого-педагогической науке советского периода. Такой подход способствовал преодолению методологического кризиса этих наук, стимулировал развитие многих продуктивных теорий и сегодня остается значимым методологическим ориентиром.

Философско-психологическое осмысление и выделение категории деятельности происходит через ее рассмотрение с позиций человеческого труда как прототипа любой формы взаимоотношений человека со средой и предметным миром. Такой подход отличался от других, в которых противопоставлялись сознание и деятельность человека, и закладывал основы принципиально новой фундаментальной деятельностной теории, которая впервые нашла свое отражение в трудах М.Я. Басова, достигла определенной степени завершенности в концепциях А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна и была в дальнейшем развита их

последователями: в философии С.Я. Батышев, М.С. Каган, Е.Г. Юдиным и др.; в психологии – К.А. Абульхановой, Д.Б. Гальпериным, В.В. Давыдовым, Б.Ф. Ломовой, Д.Б. Элькопиным и др. [1, с. 33-35; 2, с. 102-108].

В отечественной научной традиции категория деятельности в целом рассматривалась как онтологическая основа концепции человека, сущность которой связана со способностью к созданию принципиально новых возможностей для собственного развития. Сущностные силы человека при таких условиях выступают универсально-деятельностными способностями, наполненными конкретно-историческим содержанием.

Касаясь вопроса введения "деятельностной" терминологии, следует отметить, что С.Л. Рубинштейн в 20-е гг. сформулировал "принцип самодеятельности", в 30-40-е гг. – "принцип единства сознания и деятельности". А.Н. Леонтьев же, разрабатывая эту проблему с середины 30-х гг., использовал термин "деятельностный принцип", а в 70-е гг. появилось название "деятельностный подход" [15, с. 58-62]. "Судьбоносными" для этого подхода были труды С.Л. Рубинштейна "Принцип творческой самодеятельности" (1922), "Основы общей психологии" (1940), "Бытие и сознание" (1957), а также работы А.Н. Леонтьева "Проблемы развития психики" (1959), "Деятельность. Сознание. Личность" (1975). Деятельностный подход выступает фундаментальным принципом, предметом изучения и оценки современной педагогики и психологии, поскольку рассматривает ведущие механизмы формирования и развития личности путем проектирования, конструирования, организации и управления процессом человеческой деятельности. В последнем вопросе позиции А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна почти сближаются, хотя у С.Л. Рубинштейна эта схема значительно мягче, она отражает связь мотивов и целей и с деятельностью, и с действием, но в первом случае это более общие мотивы и цели, а во втором – более частные [19, с. 405-408]. По мнению А.В. Брушлинского, разработанная С.Л. Рубинштейном и А.Н. Леонтьевым общая схема соотнесения деятельности, действий, операций в их связях с мотивами, целями, условиями стала важным этапом в развитии психологии [18, с. 79]. Вместе с тем положение А.Н. Леонтьева о предметности деятельности подвергается критике, подчеркивается, что "понятие предмета деятельности в теории деятельности не выполняет той функции, что ему определена в этой теории" [15]. Разработка категории деятельности как концептуальной основы философско-психологических теорий позволила С.Л. Рубинштейну и А.Н. Леонтьеву сформулировать методологические принципы о единстве сознания и деятельности, единство построения внешней и внутренней деятельности, принцип интериоризации как механизм усвоения историко-общественного опыта, положения о ведущей деятельности как основы развития психики в онтогенезе и т.п. Особое значение завоевал разработанный С.Л. Рубинштейном принцип детерминизма "внешнее через внутреннее", несколько противоположный сформулированной А.Н. Леонтьевым формуле "внутреннее через внешнее". Эти выводы приобрели методологическое значение для педагогики, что обусловило разработку современных положений о "кольцевой зависимости" психики человека и его деятельности, в которой психические качества не только проявляются, но и формируются [19].

Соответственно, подчеркивает А.В. Брушлинский, принцип единства сознания и деятельности получил новое развитие и превратился в современный деятельно-процессуальный подход [18, с. 102]. Методология деятельностного подхода широко используется в современных исследованиях педагогического труда, профессионально-педагогической подготовки, представления об их деятельностной природе преобладают в большинстве существующих концепций. Определение сущностных сторон качественной продуктивной профессионально-педагогической деятельности на основе методологии деятельностного подхода имеет значительные эвристические возможности исследования профессионализма педагога в его деятельностном контексте и проявлениях, на которые направлено внимание большинства исследователей этого феномена. Сама же категория педагогиче-

ской деятельности традиционно относится к центральным единицам анализа педагогической деятельности, хотя границы применения данного понятия оказываются достаточно размытыми, в них часто доминируют технологические характеристики продуктивного педагогического труда. Проблема профессионализма педагога с позиции праксеологического подхода предполагает всесторонний анализ будущей педагогической деятельности, целенаправленную разработку средств ее совершенствования для дальнейшего повышения производительности, регулярное обновление знаний, обоснованное планирование, рациональное использование времени, усилий и др.

Праксеологические положения оказываются вполне актуальными при исследовании проблем педагогического профессионализма, совершенства педагогической деятельности и подготовки к ней будущих педагогов. В связи с этим существенный интерес для нашего исследования представляют идеи педагогической праксеологии (И.А. Колесникова, Е.В. Титова), предметом которой выступают закономерности и условия достижения рациональности и успешности преобразовательной активности человека в педагогической деятельности, целью – презентация профессиональному сообществу практико-ориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности, а ведущей задачей – разработка и обоснование норм эффективной педагогической деятельности [13, с. 47–52].

В целом проведенный анализ деятельностно-ориентированных подходов свидетельствует о том, что данное методологическое направление во всем разнообразии его видов и трансформаций и на современном этапе остается значимым научным ориентиром при изучении проблем профессионализма деятельности педагога. Однако, кроме деятельностной природы профессионализма педагога как социально-культурного явления, следует учитывать и антропологическую сущность феномена, в соответствии с чем научная мысль приходит к выводам об ограниченных возможностях деятельностно-ориентированных подходов через их достаточно жесткую императивную функциональную заданность, и о недопустимости возведения профессиональной работы только к деятельностным истокам, поскольку это обедняет личностный аспект изучаемых явлений и не способствует преодолению развития нежелательных технократических тенденций. Гуманистическая педагогика прошла длительный и сложный путь развития, охватывая различные исторические периоды, теоретические концепции, педагогические системы и технологии. Ее истоки берут начало в сократовском учении познания самого себя, в принципе природосообразности воспитания Я.А. Коменского, в теории свободного воспитания Ж.Ж. Руссо и К.М. Вентцеля, в антропологическом подходе к образованию и воспитанию К.Д. Ушинского, в антропософии Р. Штайнера, реализованной в Вальдорфской педагогике, в новаторской педагогике П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, а также А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

Самостоятельный статус как научное направление в педагогике гуманистический подход получил в 50-60-е гг. XX в. благодаря трудам зарубежных психологов и педагогов-гуманистов Р. Бернса, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Э. Фромма, В. Франкла, К. Хорни, и др., экспериментальном опыте представителей педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили, Е.М. Ильина, И.П. Волкова, И.П. Иванова, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина и др., современных концепциях личностно-ориентированного обучения и воспитания Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. Гуманистический подход в педагогике не отличается единством взглядов, в нем сосуществуют различные теоретические модели образования и воспитания, однако их объединяют сущностные черты, в числе которых особое ценностное отношение к человеку, признание его развития ведущей целью образования и воспитания, а становление уникальной личности, являющейся их главным результатом, предполагающим свободу и творчество педагога и обучающихся как приоритет в выборе средств, методов, форм педагогического процесса для поддержания личности в ее

самоопределении и самореализации [14, с. 44]. Под влиянием гуманистических идей значительно меняются и взгляды на сущность профессионализма педагога. С позиций императивного подхода профессионализм педагога в узком смысле понимается, как квалифицированное выполнение учителем педагогических действий благодаря активной внешней деятельности и способности педагогического сознания к предметному отображению. Подобный подход проявляется в сохранении жесткой последовательности спланированного порядка методических ритуалов, в технически отточенной трансляции знаний, умений и навыков, педагогических требований на основе менторства, авторитаризма. Гуманистическая методология расширяет толкование профессионализма педагога, он рассматривается преимущественно через призму личностных структур педагогического сознания, благодаря чему учитель не только выполняет должное, но и активно переосмысливает все компоненты педагогического процесса, наполняя их личностным смыслом, посредством взаимодействия стремится на рефлексивной основе вложить этот смысл в обучающихся, проявляя таким способом педагогическое творчество на основе, прежде всего, самоорганизации [21, с. 55–56]. Идеи гуманистического подхода в педагогической профессии неправомерно рассматривать только как овладение педагогом любой, даже личностно-ориентированной методикой, а необходимо трактовать как фундаментальную установку, профессиональное кредо, его ценностные ориентации, направленные на гармонизацию отношений участников педагогического процесса, способствующих их творческой самореализации. Методологические основы и ориентации культурологического подхода становятся перспективными по проблеме культуры педагогического профессионализма. Педагогическая культура как социальное явление характеризуется особенностями взаимодействия поколений, средствами, носителями и создателями которой являются педагоги, родители, общественность. В индивидуально-личностном плане педагогическую культуру трактуют как проявление сущностных духовно-творческих свойств личности, профессиональной деятельности и общения педагога. По мнению ученых, методология культурологического подхода дает представление о наполнении ценностей и технологий личностным смыслом лишь в процессе творческой педагогической деятельности, обеспечивает полноту и целеустремленность личностной профессиональной самореализации педагога. Такой контекст вызывает необходимость рассмотрения проблемы педагогического профессионализма как культуры педагогической деятельности, высшей педагогической школы – как института культуры, а целей и содержания профессиональной подготовки педагога – как создания условий для самоопределения обучающегося в системе педагогической культуры. С реализацией культурологического подхода к педагогическому образованию В.А. Сластенин связывает возможность преодоления тенденций развития безличностной, абстрактно-формальной педагогики, а формирование профессиональной культуры педагога считает важнейшим объектом научного познания и организационно-управленческих решений [4, с. 117]. Аксиологический подход в педагогике в том или ином контексте представлен в трудах А. Дистервега, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, в теориях П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. Идеи ценностного воспитания и образования активно разрабатываются отечественной педагогической традицией (Б.Т. Лихачов, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова и др.), а также в зарубежных педагогических теориях, в частности, в концепциях гуманистической (Г. Гордон, А. Комбс, А. Маслоу), когнитивистской (Дж. Брунер, Б. Вудвортс, А. Кларк, Жд. Келли), необихевиористской (Т. Герман, Б. Скиннер, Г. Хинд) направленности [16, с. 38-56]. Образование как ценность характеризуется достаточно устойчивыми парадигматическими принципами, которые сложились в общественном и индивидуальном сознании и определяют строение картины мира педагогической действительности, ценностно-смысловые аспекты функционирования и развития педагогических систем. На этой основе возникла педагогическая аксиология – особая отрасль педагогического знания, интегрированное направление философии образования, теории воспитания и дидактики, теории и методики профессиональной подготовки в единстве ее научного, прикладного и практического аспектов (Б.С. Гершунский,

В.И. Гинецинский, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов, П.Г. Щедровицкий и др.). В.А. Слостенин и Г.И. Чижакова предмет педагогической аксиологии трактуют как формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности [12, с. 85-99]. В.М. Березовский и Б.С. Гершунский считают, что ценностный аспект образования характеризуется преимущественно такими категориями, как значимость, престиж, полезность и т.д. и касается глобальной проблемы выживания и совершенствования цивилизации на основе воспроизводства и наполнения новым содержанием таких понятий, как нравственность, образованность, профессионализм, культура [10, с. 35].

Вместе с тем следует учитывать, что каждый из представленных подходов раскрывает хоть и сущностные, но все же односторонние характеристики явлений. Исследования же столь сложного многофункционального полиструктурного объекта, которым является профессионализм педагога, не может ограничиваться каким-либо одним представлением о нем. Только комплексное сочетание и использование положений, проанализированных концептуальных подходов создает предпосылки для глубокого понимания сущности профессионализма педагога, эффективного моделирования его содержания и научно-методологических основ формирования у обучающихся образовательных организаций высшего образования педагогического профиля как стратегического направления их профессиональной подготовки. Кроме того, на наш взгляд, следует также учитывать не только выявленное содержание этих подходов, но и динамическую направленность их развития, которое существенно меняет парадигмальные основы изучения профессионализма педагога и определяет переходы от поэлементной, атомистической ориентации – к целостной, системно-структурной, от узко деятельностной, технократической – к антропоцентрической, гуманистической, от жестко-нормативной, стандартизированной – к индивидуально-творческой, субъектной.

Сложность профессионализма педагога определяет не только важность учета различных методологических и концептуальных подходов к его изучению как разнообразных и взаимодополняющих, но и необходимость рассмотрения этого явления и феномена в разных понятийных системах. Это позволит выделить принципиальные позиции в определении сущностных характеристик профессионализма педагога, его структурно-функциональных параметров и динамических характеристик.

Таким образом, в процессе формирования профессионализма педагогов имеет смысл использовать такие преимущества мультимедийных технологий как: возможность проектирования каждым обучающимся индивидуальной профессиональной траектории обучения в открытой системе образования; кардинальное изменение организации самого процесса познания, смещение его в сторону системного профессионального мышления; возможность организации активной познавательной деятельности индивида в процессе обучения; возможность осуществления дистанционного обучения разного уровня. Заявленное обеспечивает широкие возможности для организации полноценного процесса формирования профессионализма педагогов средствами мультимедийных технологий, определив их содержание в структуре инновационных педагогических технологий.

Литература:

1. Абульханова К.А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–41.
2. Ахутина Т.В, Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения. Нейропсихологический подход: учебное пособие. –М.: Academia, 2015. –288 с.
3. Барабанщиков В.А. Системный подход в психологии // Вопросы психологии. 2007. С. 146–151.

4. Бороздина Г.В. Основы педагогики и психологии. 2-е изд., испр. и доп. учебник для спо. –М.: Юрайт, 2016. –477 с.
5. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. Учебное пособие. –М.: Наука, Флинта, 2014. –272 с.
6. Дудьев В.П. Психомоторика. Словарь-справочник. –М.: Владос, 2013. –368 с.
7. Ерчак Н.Т. Иностранные языки. Психология усвоения. –М.: Инфра-М, Новое знание, 2013. –336 с.
8. Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В., Сыманюк Э.Э. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях. Учебное пособие. –М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2015. –100 с.
9. Исаев Е.И. Педагогическая психология. Учебник. –М.: Юрайт, 2015. – 348 с.
10. Исаев Е.И. Слободчиков В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. Учебное пособие. –М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. –432 с.
11. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Психолог в начальной школе. Справочные материалы. - М.: Феникс, 2015. - 416 с.
12. Колесникова Г.И. Методология психолого-педагогических исследований. –М.: Феникс, 2015. –320 с.
13. Кольцова В.А. Парадигмальные основания советской психологии как единой научной школы // История отечественной и мировой психологической мысли: ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее. Материалы Международной конференции по истории психологии "V Московские встречи". 30 июня – 3 июля 2009 г. / Под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой, Ю.Н. Олейника. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2010. С. 46–56.
14. Кулагина И. Ю. Педагогическая психология. –М.: Академический Проект, Трикта, 2011. –320 с.
15. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. психологии. 2001. № 1. С. 57-66.
16. Митин А.Н. Основы педагогической психологии высшей школы. Учебное пособие. – М.: Проспект, Уральская государственная юридическая академия, 2015. –190 с.
17. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. –М.: "ФЛИНТА", 2014. –376 с.
18. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорентация. –М.: Academia, 2013. –496 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. –СПб., 2002. –720 с.
20. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. Учебное пособие. –М.: Academia, 2014. –400 с.
21. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология. – М.: Флинта, 2011. – 320 с.
22. Штроо В.А. Методы активного социально-психологического обучения. Учебник и практикум. –М.: Юрайт, 2015. –278 с.
23. Chakraborty, A. The concept of man and its significance in contemporary philosophy // Bull, of the Ramakrishna mission Inst, of culture. -Calcutta, 2003. - Vol. 54, N 9. - P. 400-403.
24. Malpas, J. The dualities of work : Self-consumption and self-creation // Philosophy today. - Chicago, 2005. - Vol. 49, N 3. - P. 256-263.
25. Mills C. The child's right to an open future? // J. of social philosophy. - Maiden (MA), 2003. - Vol. 34, N 4. - P. 499-509.

References:

1. Abul'khanova K.A. [Consciousness as the vital ability of a person]. *Psikhologo-gicheskii zhurnal*, 2009, Vol. 30, no. 1, pp. 32–41. (In Russ.).
2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. *Preodolenie trudnostei ucheniya. Neiropsikhologicheskii podkhod* [Overcoming difficulties exercises. Neuropsychological approach]. Moscow, Academia Publ., 2015, 288 p.
3. Barabanshchikov V.A. [The system approach in psychology]. *Voprosy psikhologii*, 2007, pp. 146–151. (In Russ.).
4. Borozdina G.V. *Osnovy pedagogiki i psikhologii* [Basics of pedagogics and psychology]. 2-е изд. Moscow, Yurait Publ., 2016, 477 p.
5. Gonina O.O. *Psikhologiya mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Psychology of primary school age]. Moscow, Nauka Publ., Flinta, 2014, 272 p.
6. Dud'ev V.P. *Psikhomotorika. Slovar'-spravochnik* [Psychomotor. Dictionary-reference]. Moscow, Vlados Publ., 2013, 368 p.
7. Erchak N.T. *Inostrannye yazyki. Psikhologiya usvoeniya* [Foreign languages. The psychology of learning]. Moscow, Infra-M Publ., Novoe znanie Publ., 2013, 336 p.
8. Zeer E.F., Kormil'tseva M.V., Symanyuk E.E. *Samoopredelenie uchasheysya molo-dezhi v sovremennykh konfliktuyushchikh real'nostyakh* [Self-determination of studying youth in the contemporary conflicting realities]. Moscow, Moscow state University of psychology and social Sciences Publ., 2015, 100 p.
9. Isaev E.I. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Psychology of education]. Moscow, Yurait Publ., 2015, 348 p.
10. Isaev E.I. Slobodchikov V.I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh* [Psychology of education human. The development of subjectivity in the educational process.]. Moscow, Pravoslavnyi Svyato-Tikhonovskii gumanitarnyi universitet Publ., 2014, 432 p.
11. Istratova O.N., Eksakusto T.V. *Psikholog v nachal'noi shkole* [Psychologist in elementary school]. Moscow, Feniks Publ., 2015, 416 p.
12. Kolesnikova G.I. *Metodologiya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy* [Methodology of psychological and pedagogical researches]. Moscow, Feniks Publ., 2015, 320 p.
13. Kol'tsova V.A. *Paradigmал'nye osnovaniya sovetskoi psikhologii kak edinoi nauchnoi shkoly* [The Paradigm foundations of Soviet psychology as a single scientific school]. *Istoriya otechestvennoi i mirovoi psikhologicheskoi mysli: tsenit' proshloe, lyubit' nastoyashchee, verit' v budushchee. Materialy Mezhdunarodnoi konferen-tsii po istorii psikhologii "V Moskovskie vstrechi"*. [History of Russian and world psychological thought: to appreciate the past, to love the present, to believe in the future. Proceedings of the international conference on the history of psychology "V Moscow meetings"]. In A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'tsov, Yu.N. Oleinik (eds.). Moscow, Institute of psychology RAS Publ., 2010, pp. 46–56.
14. Kulagina I. Yu. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, Akademicheskii Proekt, Triksa Publ., 2011, 320 p.
15. Leont'ev D.A., Shelobanova E.V. [The Professional self-determination as building of images of possible future]. *Voprosy psikhologii*. 2001, no. 1, pp. 57-66. (In Russ.).
16. Mitin A.N. *Osnovy pedagogicheskoi psikhologii vysshei shkoly* [Basics of pedagogical psychology of the higher school]. Moscow, Prospekt Publ., 2015, 190 p.
17. Neretina T.G. *Spetsial'naya pedagogika i korrektsionnaya psikhologiya* [Special education and correctional psychology]. Moscow, FLINTA Publ., 2014, 376 p.

18. Pryazhnikova E.Yu., Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya [Career guidance]. Moscow, Academia Publ., 2013, 496 p.
19. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Saint-Petersburg, 2002, 720 p.
20. Smirnov S.D. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya. Ot deyatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and psychology of higher education. From activity to personality]. Moscow, Academia Publ., 2014, 400 p.
21. Fominova A.N., Shabanova T.L. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, Flinta Publ., 2011, 320 p.
22. Shtroo V.A. *Metody aktivnogo sotsial'no-psikhologicheskogo obucheniya* [Methods of active socially-psychological training]. Moscow, Yurait Publ., 2015, 278 p.
23. Chakraborty A. The concept of man and its significance in contemporary philosophy. *Bull. of the Ramakrishna mission Inst. of culture*. Calcutta, 2003, Vol. 54, no. 9, pp. 400-403.
24. Malpas J. The dualities of work : Self-consumption and self-creation. *Philosophy today*. - Chicago, 2005, Vol. 49, no. 3, p. 256-263.
25. Mills C. The child's right to an open future? *J. of social philosophy*, Maiden (MA), 2003, Vol. 34, no. 4, p. 499-509.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ КРИЗИС: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ THE SOCIO-ECONOMIC CRISIS: THEORETICAL ASPECT

doi: 10.25629/НС.2018.02.11

Сухов Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и социальной работы. Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. Россия, Рязань, ул. Свободы, 46. E-mail: a.suhov@rsu.edu.ru.

Sukhov Anatolii Nikolaevich, doctor of psychology, Professor, head of the Department of social psychology and social work. Ryazan state University named for S. A. Yessenin. Russia, Ryazan, Svobody str. E-mail: a.suhov@rsu.edu.ru.

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность социально-экономического кризиса. В ней анализируются возможности различных подходов к пониманию природы социально-экономического кризиса, в том числе сформулировано понятие, признаки, показатели, классификация кризиса, а также раскрыта его связь с различными социально-психологическими явлениями. В ней анализируются кризисогенные факторы, механизмы возникновения кризиса. В ней также рассматривается практика преодоления социально-экономического кризиса.

Abstract: This article reveals the essence of the socio-economic crisis. It analyzes the possibilities of various approaches to understanding the nature of the socio-economic crisis, including the concept, signs, indicators, classification of the crisis, as well as its relationship with various socio-psychological phenomena. It analyzes the crisis factors, the mechanisms of the crisis. It also considers the practice of overcoming the socio-economic crisis.

Ключевые слова: социально-экономический кризис, показатели социально-экономического кризиса, виды социально-экономического кризиса, негативные социально-психологические явления, социальная напряженность, конфликты, паника антикризисной компетентности, пути преодоления социально-экономического кризиса.

Keywords: the concept of the socio-economic crisis, indicators of the socio-economic crisis, types of the socio-economic crisis, negative social and psychological phenomena, social tension, conflicts, panic of anti-crisis competence, ways to overcome the socio-economic crisis.