ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА.
ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 2006 года

2017 № 1

VESTNIK KOSTROMA STATE UNIVERSITY

SERIES

PEDAGOGY.
PSYCHOLOGY.
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 2006

2017 № 1

**ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В ПЕРЕЧЕНЬ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ,
В КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ОПУБЛИКОВАНЫ ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК,
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК**

**ЖУРНАЛ ВКЛЮЧЕН В РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ (РИНЦ)
С 2007 ГОДА**

16+

ISSN 2073-1426

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ЕКИМЧИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, г. Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
чл.-корр. Российской академии наук, г. Москва

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА
доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент, г. Кострома

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
Заслуженный деятель науки РФ, г. Кострома

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ
КВЯТКОВСКА АННА
доктор психологических наук, Институт психологии
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ
доктор психологии, профессор
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
ресоциализации факультета педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ
кандидат философских наук, профессор
Высшей школы г. Дармштадт, Германия

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL «VESTNIK OF KOSTROMA STATE UNIVERSITY SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIOKINETICS»

EDITOR IN CHIEF
ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of Psychology, Professor (Kostroma)

DEPUTY EDITOR IN CHIEF
NIKOLAY FYODOROVICH BASOV
Doctor of Pedagogy, Professor, Russian
higher school honoured worker (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY
VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF
VALENTINA MARKOVNA BASOVA
Doctor of Pedagogy, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK
Candidate of Psychology (Kostroma)

ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)

ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK
Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member
of Russian Academy of Education (Moscow)

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Candidate of Pedagogy, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM
Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

ANNA GENNAD'YEVNA SAMOKHVALOVA
Doctor of Psychology,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of Psychology, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

VASILIY VLADIMIROVICH CHEKMARYOV
Doctor of Economical sciences, Professor,
Russian Academy of Education corresponding member,
the Russian Federation Honoured man of science, (Kostroma)

THE EDITORIAL BOARD FOREIGN MEMBERS
ANNA KWIATKOWSKA
Doctor of Psychology, Psychology Institute
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

KRISTELL KUMBRUCK
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,
City of Osnabrück, Germany

KRZYSZTOF SAWICKI
Candidate of Pedagogy,
head of Department of Rehabilitation, Faculty of Pedagogy
and Psychology, University of Bialystok, Poland

GERT STRASSER
Candidate of Philosophy, Professor
of Higher School, City of Darmstadt, Germany

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

7 **Синягина Н.Ю.**
Эпоха поликультурных вызовов: чему и где учиться

10 **Жуковский В.П., Жуковская Н.А.**
Развитие профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации

14 **Меньшиков П.В.**
Эффективное учебное взаимодействие в представлениях обучающих

17 **Кузнецова Н.С., Болдакова И.В.**
Коллективный способ обучения – обучение через общение

20 **Новикова И.И.**
Учебное исследование как одно из условий формирования коммуникативной компетентности

23 **Веснин А.А.**
Концепция трения в контексте дистанцированного обучения

25 **Шишарина Н.В.**
Методологическое обоснование проблемы изучения инноваций в воспитании

28 **Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.**
Динамика результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–2016 годы по Костромской области

ПСИХОЛОГИЯ

31 **Бабинцева Л.Н.**
Особенности взаимосвязи компонентов социально-психологической саморегуляции и осознанной саморегуляции у студентов-психологов

36 **Гуров А.В., Миняров В.М.**
Результаты исследования психических состояний у студентов, обусловленных внутриличностным конфликтом

39 **Корягина Н.А., Терентьева Т.А.**
Особенности самоорганизации деятельности студентов (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы)

44 **Самойлова И.Г., Матвеева В.С.**
Представления о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни

47 **Попова И.В., Караваева В.А., Храброва К.Г.**
Междисциплинарный подход в исследовании феномена любви, как фактора влияния на институт семьи и брака

52 **Зобнина Т.В., Моторина Н.В.**
Проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста

56 **Лямина А.К.**
Сущность и содержание коммуникативных умений подростков гетерогенной группы

59 **Ионина О.С.**
Танцевально-двигательная терапия как средство формирования положительного образа-Я подростка

63 **Палий В.И., Сохликова В.А.**
Экспериментальный анализ соотношения самооценки и притязаний высококвалифицированных спортсменов

69 **Румянцева З.В.**
Продуктивная компетентность педагога-музыканта: сущность и специфика акмеологического развития

74 **Хозяшева А.В., Порохина И.А., Симонова Н.Н.**
Личностные детерминанты эффективности экспедиционной деятельности участников экспедиции Арктический плавучий университет

CONTENTS

PEDAGOGY

7 **N.Yu. Sinyagina**
Polycultural challenges time: what to learn and where

10 **V.P. Zhukovskiy, N.A. Zhukovskaya**
The development of professional competency of pedagogue in the system of professional development

14 **P.V. Men'shikov**
Effective model of education communication according the teacher's notions

17 **N.S. Kuznetsova, I.V. Boldakova**
The collective way of learning – learning through communication

20 **I.I. Novikova**
Educational research as one of the conditions of formation of communicative competency

23 **A.A. Vesnin**
Conception of friction in the context of distanced education

25 **N.V. Shisharina**
Methodological issues in the study of innovation in upbringing

28 **A.S. Babenko, N.L. Margolina, T.N. Matytsina**
Dynamics of the unified state examination in mathematics for 2014—16 Kostroma Region

PSYCHOLOGY

31 **L.N. Babintseva**
Features of interrelation of the socio-psychological self-regulation and the conscious self-regulation components of students majoring in psychology

36 **A.V. Gurov, V.M. Miniyarov**
The results of the study of mental States of students, due to intrapersonal conflict

39 **N.A. Koryagina, T.A. Terent'yeva**
Organising students' independent work on the completion of tasks (in terms of Higher School of Economy in Moscow)

44 **I.G. Samoylova, V.S. Matveyeva**
Representations of the conscience in young people with different level of life meaning

47 **I.V. Popova, V.A. Karavayeva, K.G. Khrabrova**
An interdisciplinary approach to the study of the phenomenon of love, as a factor of influence on the institution of family and marriage

52 **T.V. Zobnina, N.V. Motorina**
The manifestation of a parental attitude consisting in the peculiarities of emotional interaction between mothers and their toddlers

56 **A.K. Lyamina**
Specification and composition of communicative abilities in teenagers of heterogeneous group

59 **O.S. Ionina**
Dance movement therapy as a method of development a positive self-image of a teenager

63 **V.I. Paliy, V.A. Sokhlikova**
Experimental analysis of divergence of the self-esteem and level of highly qualificated athletes

69 **Z.V. Rumyantseva**
Productive competency of the pedagogue of music: the nature and specificity of acmeological development

74 **A.V. Khozyasheva, I.A. Porohina, N.N. Simonova**
Personal determinants of the expedition activity's effectiveness of members of the expedition Arctic Floating University

80 Тюлюбаева Т.О., Корнеева Я.А., Симонова Н.Н.
Психологическая безопасность работников нефтегазодобывающих компаний различных профессиональных групп при вахтовой организации труда в условиях Арктики
86 Новожилова С.В., Игнатова Е.В., Авдеева С.Н.
Оценка соревновательных нагрузок у волейболистов
88 Александров Б.В., Кузнецова И.А.
Социально-психологическая характеристика осужденных, проявляющих положительное отношение к труду в исправительных колониях

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

91 Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А.
Совладание с трудностями и жизненный стиль современника
97 Иваницкий А.В.
Психологическая помощь личности в сложных жизненных ситуациях
100 Польшина М.А., Насибуллина А.Д.
Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтной ситуации
104 Крылова А.В., Крылов В.М.
Особенности преодолевающего поведения у студентов выпускников сельских и городских школ на начальном этапе обучения в вузе

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

107 Черных Л.А.
Гуманизация высшей школы как условие формирования коммуникативной культуры студентов
112 Грязнова Е.Д.
Вопросы исследования экологической функции высшего образования
115 Бирюкова М.С.
Технология саморазвития социальных педагогов в системе непрерывного профессионального образования
118 Лобашев В.Д., Талых А.А.
Элементы квалиметрии в области этнокультурного образования
123 Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.
Об этапах математического образования в вузе
126 Смирнова И.А.
Особенности самостоятельной работы студентов при подготовке к аудиторным занятиям
128 Гафарова М.А.
Навыки работы с текстом как проявление читательской компетентности будущих учителей начальных классов

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

133 Лагутина О.Р.
Развитие знания ребенка о пространстве
137 Слета Ю.О.
Этапы формирования у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи
140 Барабанова Е.И.
Транслирование иноязычных текстов – современный подход к активизации познавательной деятельности студентов в обучении иностранному языку
143 Смирнова С.А.
Создание и применение Mind Maps как эффективное средство при изучении иностранного языка в вузе
147 Лытаева М.А., Ульянова Е.С.
Роль коммуникативных ситуаций при обучении аудированию

80 T.O. Tyulyubayeva, Ya.A. Korneyeva, N.N. Simonova
Psychological safety of oil and gas workers of different professional groups at the shift work organisation in the Arctic
86 S.Novozhilova, Ye.V. Ignatova, S.I. Avdeyeva
The competitive loadings assessment of volleyball players
88 B.V. Aleksandrov, I.A. Kuznetsova
Socio-psychological characteristics of convicted prisoners, manifesting a positive attitude to work in penal colonies

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

91 T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Khazova
Contemporary man`s personal coping and lifestyle
97 A.V. Ivanitskiy
Personal psychological help in difficult situations
100 M.A. Pol'shina, A.D. Nasibullina
Orphan adolescents' psychological protection and coping behaviour in conflict situation
104 A.V. Krylova, V.M. Krylov
Features of overcoming of conduct the students of rural and urban schools at the initial stage of education at the university

PROFESSIONAL EDUCATION

107 L.A. Chernykh
Humanisation of higher school as a condition of formation of communicative culture of students
112 Ye.D. Gryznova
Questions of a research of ecological function of the higher education
115 M.S. Biryukova
Social pedagogues' self-development technology in the continuous professional education system
118 V.D. Lobashyov, A.A. Talykh
Elements of qualimetry in the field of ethno-cultural education
123 N.L. Margolina, T.N. Matytsina, K.Ye. Shiryaev
Stages of Mathematics education in high school
126 I.A. Smirnova
Peculiarities of students' free work when preparing to auditory classes
128 M.A. Gafarova
Skills of work with the text as an expression of reader competency of future primary school teachers

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

133 O.R. Lagutina
Development of the child's knowledge of space
137 Yu.O. Slyota
Stages of formation in the basic school pupils the ability to analyse the condition of planimetric problem
140 Ye.I. Barabanova
Transference of foreign texts as a modern approach of students' cognitive activity in foreign language training
143 S.A. Smirnova
Creating and using mind maps as an effective tool when learning a foreign language in high school
147 M.A. Lyutaeva, Ye.S. Ul'yanova
The role of communicative situations in teaching receptive listening skills

153 Макарова Е.А.
Обучение студентов невербальному аспекту коммуникативного поведения в диалоге на французском языке
157 Кузнецова Е.Г.
Изучение предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному
159 Абдуллаева М.А.
Психолингвистические основы интерферирующего влияния родного (таджикского) языка при обучении грамматике английского языка
163 Антонова Т.В.
Об одном аспекте обучения письменной речи

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
166 Проворова Е.В., Проворов А.В., Рыков С.Л.
Активизация социальных потребностей обучающихся образовательных организаций малого города
169 Смолонская А.Н., Колесов В.И.
Формирование жизненных компетенций у детей сквозь призму ассертивного поведения
172 Александрова Е.В.
Хоровой коллектив как форма социально-эстетического воспитания студентов
175 Евсеева Е.А.
Особенности формирования социальной мобильности обучающихся вуза

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
178 Гудина Т.В.
Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ
183 Шипова Н.С.
Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья при занятиях адаптивной физической культурой

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА
187 Трухачева Т.В.
Трансформации организации общественной жизни детей

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА
195 Коряковцева О.А., Макеева Т.В.
Гражданское общество и военно-социальная сфера современной России: перспективы партнерства

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
200 Басов Н.Ф.
Всемирные фестивали демократической молодежи: история и современность
206 Пивненко В.Ю.
Фильмы о старшеклассниках, как отражение тенденций советского воспитания 1970-х годов
209 Степанова М.В.
Становление и развитие института воскресной школы в России
212 Гасанов М.М.
Черты традиционного горского воспитания и современные ценности

ЗА РУБЕЖОМ
217 Данилова А.С.
Религиозное воспитание в частных школах-пансионах Великобритании как наиболее традиционный вид воспитания
221 Семенова И.И.
Содержание профессиональной подготовки туристских кадров в Турции (степень бакалавра)

153 Ye.A. Makarova
Educating students about nonverbal aspects of communicative behaviour in the dialogue in French
157 Ye.G. Kuznetsova
Study prepositions in Russian as a foreign language
159 M.A. Abdullayeva
Psycholinguistic bases of interfering influence of native (Tajik) language in teaching English grammar
163 T.V. Antonova
Teaching writing to ESL students

SOCIAL UPBRINGING
166 Ye.V. Provorova, A.V. Provorov, S.L. Rykov
Activisation of social requirements of educational organisations students in a small town
169 A.N. Smolonskaya, V.I. Kolesov
The formation of the children's life competences through the assertive behaviour
172 Ye.V. Aleksandrova
Choir as a form of social and aesthetic education of students
175 Ye.A. Yevseyeva
Features of formation of university students' social mobility

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY
178 T.V. Gudina
An inclusive approach to the socio-cultural rehabilitation of children and young people with limited possibilities of health
183 N.S. Shipova
Psychological support for children with disabilities at the lessons of adaptive physical education

CHILDHOOD SOCIOKINETICS
187 T.V. Trukhachyova
Transformations of organization of children's public life

SOCIAL WORK
195 O.A. Koryakovtseva, T.V. Makeyeva
Civil society and military and social sphere of modern Russia: prospects of partnership

PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY
200 N.F. Basov
The world festivals of the democratic youth: the past and the present
206 V.Yu. Pivnenko
Films about senior schoolchildren as reflection of the 1970s Soviet upbringing
209 M.V. Stepanova
Formation and development of the institution of Sunday schools in Russia
212 M.M. Gasanov
Lines of traditional Caucasus mountaineers' upbringing and modern values

ABROAD
217 A.S. Danilova
Religious studies at public boarding schools of Great Britain as the most traditional form of upbringing
221 I.I. Semyonova
The content of the professional training of tourism personnel in Turkey (Bachelor degree)

228 Тищенко Д.Е.
Становление системы учебного планирования в педагогических вузах Китая

232 SUMMARY

243 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

228 D.Y. Tishchenko
Formation of the curriculum system in pedagogic universities in China

232 SUMMARY

243 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

ПЕДАГОГИКА

УДК 159.9:37

Синягина Наталья Юрьевна
доктор психологических наук, профессор
Высшая школа государственного управления РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва
nsinyagina@yandex.ru

ЭПОХА ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ВЫЗОВОВ: ЧЕМУ И ГДЕ УЧИТЬСЯ*

Статья посвящена вопросам межнационального взаимодействия в образовательной среде, в том числе поликультурному образованию как одному из важных направлений воспитания подрастающего поколения, ответу на вызовы современного мира. Называются вызовы современного мира, в том числе поликультурные, анализируются особенности межнационального взаимодействия, его возможности и риски, приводятся данные собственного изучения проблемы.

Ключевые слова: *межнациональное взаимодействие, поликультурное образование, возможности межнационального взаимодействия, поликультурные вызовы, возможности и риски межнационального взаимодействия.*

Современный мир характеризуется как непонятный, разнообразный и сложный: активные социально-экономические процессы отражают его неопределенность, поликультурные вызовы, вызванные, в том числе, и обострившимися межнациональными отношениями, отражают многообразность и сложность. Все это существенно влияет на жизнь людей, ведет к их обособлению и порождает ряд социальных страхов и предрассудков: люди все чаще отмечают, что испытывают чувство неприязни в межнациональном общении (24,2% – 2 011 и 34,8% – 2 015), нежелание обсуждать в присутствии людей другой национальности свои проблемы или демонстрировать свои профессиональные возможности (26,4% – 2 011 и 32,6% – 2015). Большинство опрошенных связывают будущую жизнь со своей национальностью и не хотели бы видеть в будущем супруге человека другой национальности. С проявлениями межнациональной неприязни люди в России сталкиваются регулярно. Недоброжелательные высказывания о своем народе слышали или читали все 100% опрошенных всех национальностей [8].

В гуманизации межнациональных отношений, преодолении комплексов и стереотипов значительная роль принадлежит поликультурному образованию. Сегодня оно имеет особое значение, способствуя социализации личности, формированию конструктивного межнационального взаимодействия, воспитанию ее духовных ценностей [3].

Важными направлениями такого образования являются изучение традиций и культуры других народов, многонациональное общение, освоение новых языков. Здесь многое зависит от включенности школьника в процесс обучения, заинтересованности в подобном развитии. В своей книге «Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей» Д. Карнеги пишет «Единственная возможность заставить человека сделать что-либо – это сделать так, чтобы он сам захотел сделать это» [1]. Такое возможно при опоре на интересы и потребности ученика, на его непроизвольное внимание, что не всегда позволяет сложно организованное и информационно насыщенное сегодняшнее образование и это привело к тому, что самостоятельно учиться, овладевать новыми знаниями, умениями и навыками ребенок не всегда способен и поэтому в орбиту образования включены его родители, гувернантки, репетиторы, другие помощники, что отдаляет понимание самим ребенком важности своего образования и освоения путей его наиболее удобного и качественного приобретения.

В целом, по оценкам ведущих экспертов образования, процесс поликультурного образования в нашей стране достаточно слабо проработан. Сами обучающиеся такое положение характеризуют как «незаинтересованность государства в поликультурных людях» – 38,8%, «неготовность системы образования мобильно отвечать на запрос практики» – 26,4%, «неготовность педагогов давать те знания, которые нужны индивидуально каждому ученику» – 21,4% и др.[1][7]. В рамках названного опроса мы также изучали приоритеты молодых людей в области получаемых знаний: в 68% случаев голоса отданы изучению языков, причем в 43% ответов это английский язык, поскольку, по мнению опрошенных, именно он является языком нашего века. При этом наше другое исследование показало, что качество изучения иностранного языка в России, достаточно слабое: четыре из десяти современных бизнес сотрудников (опрос более 350 сотрудников проведен в 2012 году в 4 бизнес-структурах Москвы) не обладают даже базовыми знаниями английского языка, необходимыми чтобы вести переписку и переговоры с иностранными партнерами. И самых главным выводом выступило отсутствие связи изучения языков и освоения поликультурных традиций.

Об этом же свидетельствуют и результаты проведенного нами в 2016 международного конкурса

* Материалы статьи подготовлены при поддержке РФФИ в рамках международного российско-армянского гранта №16-26-20005.

© Синягина Н.Ю., 2017

«Язык открывает границы». Конкурс был организован в целях развития поликультурного образования, расширения возможностей межкультурных коммуникаций, совершенствования методики и технологии преподавания английского языка, его практического применения, в том числе во взаимодействии с носителями английского языка. Среди задач конкурса было и формирование у обучающихся интереса к изучению иностранных языков, совершенствование знаний в области языкознания, истории и культуры. На конкурс поступило 87 работ из 18 регионов Российской Федерации. Наибольшее количество работ пришло из Ярославской области, Ставропольского края, Ростовской и Московской областей. Для сравнения – на конкурсы образовательной направленности, проводимые нашей организацией, обычно поступает от 200 до 20 тысяч конкурсных работ. Малое количество присланных работ скорее свидетельствует не об отсутствии интереса к конкурсу, а об отсутствии опыта участия в конкурсах, организованных носителями языка, некотором страхе за свои знания, которые могут быть оценены достаточно низко. Однако для тех молодых людей, которые нацелены на активное развитие в поликультурном мире это была уникальная возможность проверить себя, услышать мнение специалистов и улучшать свои познания в области языка.

Интересны данные нашего экспресс-опроса среди 47 студентов NOVA Southeastern University и Florida Atlantic University (Флорида, США, 2012), который показал, что опрошенные студенты из 9 стран мира связывают свое успешное будущее с получением высшего образования (92,4%), своевременным овладением новыми информационными и компьютерными технологиями (76,6%), с изучением иностранных языков (52,4%). При этом они проводят в университете (учебные занятия, библиотека, консультации) – 44 часа в неделю, занимаются физкультурой и спортом не менее 7 часов в неделю, а также посещают спортивные соревнования и участвуют в общественной жизни.

И все же сегодня, на фоне снижения престижа академического образования, в первую, очередь в связи с развитием интернета, который позволяет любую информацию получить в считанные минуты, запрос на изучение иностранных языков только растет. Ориентация на внешний, открытый мир делает необходимым изучение языков других народов (китайский, японский, немецкий и др.). Одним из основных языков сегодняшнего дня признается английский язык, который называют языком всего мира, языком XXI века – каждый год число людей, владеющих английским языком, увеличивается в среднем на 29%.

Популярно изучение языков и в России. Би- и полилингвальность не является чем-то особенным для России. Практика обучения на двух языках широко применяется в ряде субъектов Российской Федерации, где наряду с государственным русским языком изучается также адыгейский, алтайский, удмуртский, карачаево-балкарский, татарский, тувинский, чеченский, эрзянский и многие другие языки [3].

Многие образовательные организации и вузы уделяют огромное внимание изучению иностранного языка, зарубежных культур, ставят задачи создания условий для максимального погружения в межкультурную языковую среду. К плюсам изучения языков народов мира можно отнести расширение границ мышления и возможностей анализа; более широкие возможности в личностно-профессиональной реализации; комфортность в многоязычном мире; преодоление страхов и барьеров непонимания; развитие коммуникативных способностей, памяти; формирование мобильности, гибкости, раскрепощенности; укрепление толерантности и т.п., что делает человека более приспособленным к трудностям в многогранном и непростом мире. Минусом здесь может быть ассимиляция к культуре другого мира и потеря собственной культуры и родного языка, что при учете этого риска может быть заранее скорректировано [2].

В этом плане интересен опыт США, где изучение английского языка является необходимым в силу многонациональности, значительной миграции говорящих на разных языках людей. И там такому обучению уделяется значительное внимание как в части организации этого процесса, методики, использования современных технических средств, создания оснащенных по последнему слову техники лингвистических лабораторий, так и через online обучение, для чего разрабатываются новейшие компьютерные программы, которые являются неотъемлемыми составляющими обучения английскому языку [4; 5]. На территории любого штата имеется множество школ и учебных центров, обучающих приезжих людей, преподавание в которых ведется на высоком уровне. Имеющиеся стандартные и интенсивные курсы, специализированные программы, направлены на социализацию людей иной национальности, расширение их возможностей в получении работы, подготовку к экзаменам TOEFL, CAE, FCE. Для тех, кто является преподавателем, имеются специальные курсы английского для представителей этой профессии.

Сошлемся на исследования Б. Плакера (США). Изучая кросс-культурные различия успешных студентов США и Китая, он отмечает следующее. Китайцы учат все, ориентированы на активные методы обучения, способны учению уделять много времени, их активность к познанию и учению высока в детские и юношеские годы и практически отсутствует в зрелые и пожилые годы. Американцы изучают то, что интересно, больше ориентированы на индивидуальные методы познания,

их активность значительно вырастает с возрастом и практически не ослабевает в течение жизни [6]. В отличие от обучающихся других стран, россияне в любом возрасте проявляют интерес к изучению языков, однако их активность в этом процессе спонтанна и не предсказуема.

Спонтанность и не постоянность россиян в изучении иностранных языков даже в методически хорошо проработанной системе образования России приводят к достаточно слабому их знанию. Это хорошо видно в ситуациях, когда они, приезжая в зарубежные страны не понимают язык, не могут сразу говорить. Также это можно отнести к не сформированной уверенности в своих знаниях, отсутствию языковой практики. Проводя вэбинары с российскими педагогами, мы убедились, что и у них такие же проблемы – отсутствие постоянного общения с носителями языка делает их язык «не живым», сложным для восприятия, академичным и мало понимаемым, что опосредованно передается их ученикам.

При изучении языка важно, чтобы человек погружался в языковую среду, в комфортных для него условиях. Специалисты предлагают современные и эффективные пути изучения неродного языка, например, обучение в игре, через мультфильмы, песни, наглядные схемы, анекдоты и др. Все большей популярностью пользуются on-line обучение. Все эти методы – и традиционные, и инновационные – дают возможность преподавателю в живой работе обучать своих учеников.

Приведенные в рамках статьи материалы направлены на развитие идей поликультурного образования, обоснование необходимости изучения иностранных языков.

Примечание

[1] Здесь и далее приведены данные опроса 622 школьников и студентов первых курсов 3 регионов России и Москвы, 2015 г.

Библиографический список

1. *Карнеги Д.* Прихоти Фортуны: Книга о том, как, несмотря на удары судьбы, добиться успеха в жизни». – М.: Феникс, 2001.

2. *Синягина Н.Ю.* Межнациональное взаимодействие – возможности и риски. Опыт США // Образование личности. – 2016. – № 3. – С. 12–17.

3. *Синягина Н.Ю.* Программа поликультурного воспитания. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – 56 с.

4. *Master P.* English Grammar and Technical writing – Washington, 2004. – 240 pp.

5. Oxford English for Computing / K. Boeckner, P.C. Broun. – Oxford University Press, 2000.

6. *Plucker J.* Why Ins' t Gifted Education More Important Removing Barriers to Talent Development Across Cultures. – Shanghai Education Forum, 2009.

7. *Sinyagina N., Bogacheva T.* About the need in a polycultural dialogue // BBRA – Biosciences, Biotechnology Research Asia (India). – 2015. – Vol. 12 (1). – P. 475–480.

8. *Sinyagina N., Raytschnayder T.* The policy of multicultural Education in Russia: focus on personal priorities // International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – № 11. – Т. 18. – P. 613–628.

УДК 377.09

Жуковский Владимир Петрович
доктор педагогических наук, профессор
Жуковская Нина Александровна
кандидат педагогических наук
Саратовский областной институт развития образования
vl0971@mail.ru, zhna73@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации. Анализируются основные направления реализации компетентностного подхода в образовании. Определяется структурный состав профессиональной компетентности педагога, рассматриваются ее общие и специальные компоненты. Акцентируется внимание на особенностях системы дополнительного профессионального образования и ее возможностях в развитии профессиональной компетентности педагога. Определяются направления развития профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования, выявляется состав ее функций. По результатам проведенного исследования установлено, что организация процесса развития профессиональной компетентности педагога в системе повышения квалификации должна быть ориентирована на выполнение требований профессионального стандарта в интересах развития его личности и обеспечения эффективности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *педагог, компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональная компетенция, профессиональная компетентность, структура, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование.*

Современные процессы модернизации российского общества, содержательные преобразования в деятельности социальных институтов диктуют необходимость повышения роли человеческого фактора, подготовки специалистов, отвечающих предъявляемым общественным требованиям. Важнейшим институтом в социальной структуре государства является система образования, в которой сфокусирован весь спектр общественных отношений, и от уровня развития которой зависит перспектива развития современного социума. В этой связи нами актуализируется проблема профессионального развития педагога как основного субъекта образовательной системы, уровень подготовки которого определяет успешность достижения целей государственной образовательной политики.

Сегодня общество предъявляет к педагогу повышенные требования, проявляющиеся в необходимости развития у него социальной активности, самостоятельности и ответственности, готовности к демонстрации продуктивных когнитивно-поведенческих образцов в контактно-устанавливающей деятельности с другими участниками образовательных отношений. При этом вектор траектории профессиональной деятельности педагога должен быть ориентирован на глубокое знание предметной области и смежных областей, актуализацию личностных и профессиональных качеств, проявление социально-поведенческой активности, ролевой вариативности и гибкости, построенных на выраженной профессиональной компетентности.

Именно профессиональная компетентность педагога во всем многообразии ее проявления выступает основным фактором развития личности обучающихся, реализации эффективных образовательных стратегий, обеспечивающих повышение качества функционирования образовательной системы и достижение искомых результатов. Поэтому полагаем необходимым в дальнейшем анализе остановиться на теоретическом осмыслении данного феномена.

Базисом развития профессиональной компетентности педагога являются идеи компетентностного подхода, содержание которого достаточно подробно изложено в работах В.И. Байденко, А.В. Хуторского, Ю.Г. Татура, А.Г. Бермус, Д.А. Иванова, Л.Д. Давыдова и др. Не углубляясь в освещение теоретических оснований данного подхода, приведем его основные базовые позиции, которые задают тон дефиниционному обоснованию исследуемого феномена профессиональной компетентности (А.Г. Бермус [3, с. 117], А.В. Хуторской [11, с. 59]:

– идеи компетентностного подхода базируются на основных парадигмальных позициях личностно ориентированного образования, предполагающих в качестве приоритета профессиональной подготовки обеспечение личностного развития и профессионального роста педагога;

– понятийно-категориальный аппарат компетентностного подхода ориентирован на определение приоритетной роли компетенций педагога, которые определяют качество его подготовки;

– в пространстве компетентностного подхода ведущими являются понятия «компетенция» и «компетентность», которые являются, с одной строны, ориентирами профессиональной подготовки, а с другой – определяют ее эффективность.

Таким образом, первоосновой компетентностного подхода признаны вышеназванные базовые понятия, относительно смыслового содержания которых в научной литературе существуют различные, в том числе, полярные точки зрения.

© Жуковский В.П., Жуковская Н.А., 2017

Так ряд авторов (Л.Н. Болотов, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), говоря о соотношении «компетенции» и «компетентности», подчеркивают прикладное значение данных понятий и употребляют их как синонимы. Полагаем, что данная позиция не совсем корректна ввиду того, что понятие «компетенция» предполагает установление неких нормативных границ функциональности человека, а «компетентность», в свою очередь, определяет, насколько человек обладает компетенцией и способен действовать в ее смысловых границах.

Здесь мы следуем позиции А.В. Хуторского [12], согласно которой компетенция представлена как предварительное, социально обусловленное требование к качеству образования; компетентность представляет факт владения компетенцией, показывающий степень соответствия знаний, умений, навыков, личностных качеств человека предъявляемым требованиям. Считаем убедительной позицию автора в трактовке данных понятий, полагая, что в случае компетенций акцент сделан на нормативно-квалификационный аспект, а в случае компетентности приоритет отдан субъективному аспекту, включающему, помимо характеристик образовательного уровня, личностные характеристики субъекта, обусловленные уровнем развития психических образований.

В рамках квалитативного осмысления понятия «компетенция» (В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, В.П. Соловьев, Ю.Г. Татур) авторы используют его для обозначения интегративных характеристик качества образования и для описания образовательного результата. В других исследованиях (E. Terhart [14, с. 54]) компетенция определяется как наличие у субъекта рефлексивных способностей, имеющих теоретическую и прикладную направленность, позволяющее осуществлять профессиональные действия и регулировать ситуативно обусловленное профессиональное поведение. Л.И. Шаповалова, К.Н. Тополян [13, с. 30] трактуют компетенцию как системную способность человека к продуктивной самореализации и саморазвитию на основе заданных социальных и профессиональных ролей. Отметим, что в данном контексте акцент делается на профессиональной составляющей компетенции, позволяющей вести речь о профессиональных компетенциях как ключевых при выполнении определенных профессиональных функций.

По мнению Н.Д. Гальсковой [4, с. 117], профессиональная компетенция педагога характеризуется педагогическим мастерством, в структуре которого представлен определенный объем знаниево-деятельностных детерминант, готовность к самосовершенствованию и саморазвитию. Указывая на компонентный состав профессиональной компетенции педагога, отметим, что в ее структурную орбиту встроены различные виды сквозных компетенций, которые являются релевантными для специалистов любого профиля: социальные и политические компетенции, определяющие линию поведения субъекта в социально-политическом пространстве с ориентации на проявление ответственности за свои действия в соответствии с общественными требованиями; поликультурные компетенции, ориентирующие субъекта на способность выстраивать свой жизненный и профессиональный маршрут в условиях многокультурного общества; коммуникативные компетенции, связанные со способностью специалиста к организации контактно-устанавливающей деятельности с другими субъектами социальной и профессиональной среды; информационные компетенции, предполагающие готовность специалиста к восприятию, анализу и обработке профессионально значимой информации; компетенции самообразования и саморазвития, указывающие на способность специалиста к постоянному обновлению образовательного и личностного потенциала [9, с. 37].

Как указывалось выше, компетенции (профессиональные компетенции) задают состав требований к педагогу, закрепленных в квалификационных параметрах и являющихся ориентирами профессиональной подготовки (повышения квалификации). Практическим воплощением профессиональной компетенции выступает адекватная компетентность. В этой связи профессиональная компетентность педагога с точки зрения Г.В. Кравец [7, с. 61] является ведущим свойством личности, которое способствует эффективному взаимодействию педагога с профессиональной средой посредством реализации имеющегося арсенала знаний, умений и навыков, личностного и профессионального опыта в соответствии с предоставленными полномочиями и уровнем компетенции.

А.Г. Асмолов [2, с. 46] подчеркивает важность актуализации в профессиональной компетентности комплекса профессионально значимых качеств, которые сориентированы на выполнение социальных норм и приложения профессиональных знаний в практике профессиональной деятельности. При этом автором сделан акцент на том, что именно профессиональная компетентность выступает основным атрибутом профессиональной успешности специалиста, отправной точкой его профессионального и личностного роста.

К.А. Абульханова-Славская [1, с. 143], характеризуя профессиональную компетентность, выделяет в ее содержании знаниево-деятельностный, личностный и профессиональный блоки, указывая при этом на необходимость учета психологических особенностей личности, ее профессиональной позиции и акмеологических инвариантов. Здесь следует обратить внимание на введение позиции, связанной с акмеологическими инвариантами профессионализма педагога, которые могут находить отражение во внешних (стабильность, эффектив-

ность, результативность) проявлениях деятельности и во внутренних личностных качествах педагога (устойчивость, креативность, самостоятельность, мотивированность и др.).

Полагаем весьма уместным, что в смысловом поле определения понятия «профессиональная компетентность» присутствует аспект, связанный с активизацией внутриличностных ресурсов, актуализацией механизмов личностной регуляции педагога. Объективно это способствует проявлению вариативности педагогических действий, готовности к модификации психических состояний в зависимости от направленности педагогической ситуации, что обеспечивает в итоге качество педагогической деятельности.

А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин [5, с. 157] в своих исследованиях определяют общие качественные характеристики профессиональной компетентности, которые составляют суть структурирования данного феномена на уровне общего для специалистов различного профиля: 1) гностическая (когнитивная), проявляющаяся в уровне профессиональных знаний в предметной области; 2) регулятивная, которая отражает готовность специалиста к реализации системы знаний в процессе планирования, организации деятельности и принятия решений; 3) нормативно-нравственная, позволяющая за счет предоставленных полномочий и нормативно заданной свободы профессиональных действий реализовывать собственную траекторию деятельности с учетом принятых в обществе нравственно-этических норм поведения; 4) рефлексивно-статусная, отражающая признание авторитета специалиста и дающая право на самостоятельный профессиональный выбор; 5) коммуникативная, проявляющаяся в способности специалиста к организации межличностного взаимодействия в процессе реализации профессиональных функций.

Если вести речь об особенностях профессиональной компетентности педагога, то спектр характеристик (компонентов) может быть расширен ввиду специфики педагогического труда и выполняемых педагогом функций. Полагаем, что в общий ряд компонентов профессиональной компетентности встраиваются следующие: 1) социальная компетентность, связанная с готовностью педагога к решению педагогических задач с ориентацией на требования социального окружения; 2) конфликтологическая компетентность, отражающая готовность педагога к предотвращению конфликтов в педагогической среде, продуктивным действиям в конфликтных ситуациях с использованием адекватных когнитивно-поведенческих стратегий; деонтологическая компетентность, проявляющаяся в соблюдении педагогом правовых и нравственно-этических норм поведения на основе осознания и принятия профессионального долга и персональной ответственности за результаты педагогического труда; методическая компетентность, отражающая готовность педагога к применению педагогически обоснованных методов, форм и средств педагогического воздействия, диагностике и оценке образовательных результатов.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога является полифункциональным образованием, включающим комплекс вышеназванных компонентов, определенных спецификой приложения образовательных усилий. При этом профессиональная компетентность являет собой не догматическую категорию, а образование, предполагающее постоянное развитие на различных этапах и в различные периоды жизни и профессиональной деятельности педагога. Данный процесс представляется весьма важным, позволяющим обеспечить профессиональное соответствие педагога современным нормативным требованиям и социально-профессиональным реалиям. При этом, на наш взгляд, значимой представляется роль системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) педагога, в рамках которой возможна организация целенаправленной работы по определению индивидуальных маршрутов развития профессиональной компетентности.

Характеризуя современную систему дополнительного профессионального образования педагогических работников, Э.М. Никитин [8, с. 3], подчеркивает ее основные особенности: гибкость и оперативность, проявляющиеся в способности системы мобильно реагировать на внешние нормативные и информационные новации, сохраняя устойчивость, адаптивность и вариативность в реализации дополнительных профессиональных программ; конкурентоспособность, обеспечивающая реализацию непрерывной образовательной траектории педагога в направлении его саморазвития; специфичность научно-педагогического состава, выражающаяся в задействовании в образовательном процессе квалифицированных научно-педагогических кадров, имеющих глубокую и всестороннюю теоретическую подготовку в предметной области и владеющих методикой обучения взрослых.

При этом система дополнительного профессионального образования педагога позволяет обеспечить:

– в организационном плане – субъектную ориентированность образовательного процесса на каждого слушателя с учетом его личностных и профессиональных особенностей; создание комфортной образовательной среды, позитивного эмоционального фона;

– в содержательном плане – реализацию дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, отвечающих нормативным требованиям, сочетающих теоретические и прикладные аспекты изучаемой проблемы;

– в методическом плане – обеспечение конструктивного взаимодействия педагога со слушателями с приоритетом диалоговых форм; подготовка информационно-методических материалов для слушателей на бумажном/электронном носителе;

– в психологическом плане – культивирование в процессе повышения квалификации педагогов антропологических ценностей, заключающихся в признании приоритетов сохранения психического и физического здоровья, создания бесконфликтного образовательного пространства (Л.Ю. Солдунова [10, с. 101]).

По мнению Э.Ф. Зеера [6, с. 115], развитие профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации предполагает реализацию ряда направлений: 1) организация аналитической работы по выявлению уровня развития профессиональной компетентности в начальной фазе обучения с учетом перспектив профессионального роста, определение индивидуальной траектории повышения квалификации; 2) определение прогнозных моделей педагогической деятельности и личности педагога; 3) реализация дополнительных профессиональных программ, конструирование и применение технологий развития профессиональной компетентности педагога; 4) разработка и использование методических материалов по оценке профессиональной компетентности и деятельности педагога; 5) организация образовательной среды, направленной на обеспечение профессионального самосохранения и психологической безопасности; 6) организация психолого-педагогического содействия в преодолении профессиональных трудностей, конфликтных ситуаций, развитии стрессоустойчивости.

В системе дополнительного профессионального образования выделяется комплекс функций, который она призвана выполнять в процессе повышения квалификации педагога: компенсаторная, связанная с ликвидацией пробелов в базовом образовании; развивающая, направленная на выстраивание образовательной траектории педагога в сторону его развития и саморазвития в соответствии с его социальными и профессиональными потребностями и ожиданиями; адаптивная, связанная с организацией процесса повышения квалификации педагога в соответствии с новыми социальными, профессиональными и образовательными реалиями; антропологическая, учитывающая особенности обучения взрослых и уровень их профессиональной компетентности.

Таким образом, полагаем, что именно система дополнительного профессионального образования в большей степени обеспечивает развитие профессиональной компетентности педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта при условии его активной включенности в образовательный процесс, мотивационной готовности к приобретению новых знаний и педагогически эффективных стратегий организации профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М., 1986. – 272 с.

2. *Асмолов А.Г.* Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

3. *Бермус А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm (дата обращения: 20.12.2016).

4. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.

5. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

7. *Кравец Г.В.* Социально-коммуникативная компетентность как ключевая компетентность в профессиональном становлении психолога // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 60–64.

8. *Никитин Э.М.* Дополнительное педагогическое образование в XXI веке (из доклада на Всероссийской конференции 29 мая 2001 г.) // Методист. – 2001. – № 2. – С. 2–9.

9. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике (Страсбург). – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

10. *Солдунова, Л.Ю.* Становление и развитие системы дополнительного профессионального образования учителей в России (середина XIX – XX веков). – Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2010. – 204 с.

11. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

12. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 1. – Режим доступа: http://eidos-institute.ru/journal/2011/103/ (дата обращения 20.12.16).

13. *Шаповалова Л.И., Тополян К.Н.* Подготовка и повышение квалификации преподавателей иностранных языков: теория и инновационная практика. – Ростов н/Д, 2006. – 168 с.

14. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / Hrsg. von E. Terhart. – Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2000. – P. 54.

УДК 159.9.07 ; 316.61

Меньшиков Петр Викторович
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
edeltanne@list.ru

ЭФФЕКТИВНОЕ УЧЕБНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ОБУЧАЮЩИХ

В статье излагаются результаты исследования, посвященного субъективным представлениям обучающего относительно психологических характеристик эффективной дидактической коммуникации с обучаемым. Эксплицированные по ходу исследования представления указывают открытую коммуникативную позицию обучающего и умение выстраивать дополнительные линии коммуникации.

Ключевые слова: *дидактическая коммуникация, учебное взаимодействие, представления обучающего, обучающее воздействие, коммуникативная позиция обучающего.*

Процесс учебного взаимодействия трудно себе представить без ключевой для него фигуры обучающего, оказывающего воздействие на личность обучаемого одновременно по многим коммуникационным каналам. В специальной психолого-педагогической литературе нетрудно отыскать многочисленные примеры разного рода учебного взаимодействия, как эффективного, так и неудачного, не достигающего основных дидактических целей. В педагогической психологии за основу интерпретации особенностей учебного взаимодействия приняты уже прочно сложившиеся исследовательские парадигмы. Среди таковых особо хотелось бы отметить понимание учебного взаимодействия в контексте коммуникации обучающего и обучаемого. Отечественными исследователями доказан факт влияния характера сложившейся коммуникации на эффективность процесса учебного взаимодействия [4]. Коммуникация при этом рассматривается как важнейшее опосредствующее звено дидактического цикла, по ходу которого обучаемый овладевает необходимой системой учебных действий, в том числе таких важнейших как контроль и оценка. Имеются интересные эмпирические данные о диапазоне оптимального сочетания индивидуально-типологических особенностей личности обучающего и обучаемого в процессе учебного взаимодействия [1]. Уделено внимание роли коммуникации в системе: обучающий – обучаемый – учебное содержание [3].

К настоящему времени тем не менее недостает исследований, которые бы увязывали особенности учебного взаимодействия с его субъективной психологической картиной, складывающейся в представлениях обучающего (хотя, справедливости ради, необходимо отметить интересные исследования гештальт-психологов, ставшие уже классическими [2]). Внимание, по нашему мнению, необходимо сосредоточить на эксплицировании индивидуальных представлений обучающего в контексте дидактической коммуникации. Что понимается здесь под таковыми? По нашему предположению, в наибольшей степени процесс дидактической коммуникации задействует личность обучающего не со стороны ее индивидуально-характерологических особенностей (которые, кстати, обучаемые распознают очень быстро и быстро к ним адаптируются), а в плане ее диспозиций, то есть сложившихся представлений о цели, смыслах и средствах дидактической коммуникации. Упомянутые диспозиции не следует также смешивать с коммуникативными качествами личности. Именно сложившиеся у обучающего представления в немалой степени определяют избираемые им формы дидактического воздействия и стратегии дидактической коммуникации. Было бы естественным предположить, что вышеуказанные диспозиции могут отличаться разным уровнем сформированности, структурированности и осознанности как в контексте стороннего аналитического рассмотрения, так и для самого их носителя. В своем исследовании мы руководствовались частной задачей: обратиться к его (обучающего) представлениям не в контексте «коммуникации вообще», а в связи с «удачной» по их субъективным оценкам.

В целях реализации поставленной задачи нами было проведено исследование, в котором приняли участие практикующие педагоги из школ города Калуги (общая выборка составила 62 человека). Нами был использован ряд методик. Прежде всего, хорошо себя зарекомендовавшая в изучении субъективных личностных представлений техника шкалирования. Принявшие участие в исследовании, педагоги должны были по семибалльной шкале оценить каждую из предложенных в разработанной нами методике характеристик дидактической коммуникации. При этом, принимая во внимание вариант «эффективной», по их субъективным представлениям (чем больше данная характеристика, по мнению респондента, соответствовала его субъективным представлениям об эффективном учебном взаимодействии, тем большим должен был быть выставленный балл). Методика включала 11 позиций (представлены в табл. 1), характеризующих различные аспекты дидактической коммуникации. Наряду с этим была использована специально разработанная в исследовательских целях авторская методика проективного типа «Ключевые слова». Суть ее заключалась в выборе респондентом из списка расхожих эпитетов тех, которые, на его взгляд, наиболее образно символизируют определенные аспекты дидактиче-

 © Меньшиков П.В., 2017

Таблица 1

Оценка обучающими характеристик «эффективной» дидактической коммуникации

Характеристика дидактической коммуникации	Средний балл
Учебное взаимодействие как средство формирования психических свойств обучаемых	4,88
Открытость обучающего в ходе учебного взаимодействия	6,63
Учет стандартных требований и предписаний в ходе реализации обучающего воздействия	4,50
Учет личного опыта обучаемого в процессе дидактической коммуникации	6,25
Учет динамики учебной успешности обучаемого	4,88
Стандартизация и унификация обучающих воздействий	3,00
Обучающее воздействие, воспроизводящее личный опыт обучающего	5,63
Обучающее воздействие, не ограниченное строгими предписаниями	4,63
Обучающее воздействие по типу наставничества	5,13
Обучающее воздействие свободное в организационном отношении	4,38
Обучающее воздействие, ориентированное на выстраивание линий коммуникации	6,13

Таблица 2

Триады наиболее частотных по результатам выбора респондентами характеристик «успешной формы» дидактической коммуникации

Характеристика дидактической коммуникации	Триады наиболее частотных эпитетов
Цели обучающего	1) развитие; 2) совершенствование; 3) сопровождение
Форма взаимодействия обучающего с обучаемым	1) дискуссия; 2) диалог; 3) беседа
Основные ориентиры обучающего в процессе учебного взаимодействия с обучаемым	1) опыт; 2) система; 3) аналогия с уже известным

ской коммуникации. Естественно, что и в данном случае речь шла о выборе эпитетов, отличающих по мысли обучающего «удачную дидактическую коммуникацию». В том случае, если предложенные ключевые слова не устраивали респондента, он имел право предложить свой вариант.

Полученные результаты процедуры субъективного шкалирования представлены в таблице 1.

Наиболее частотные эпитеты «успешной формы» дидактической коммуникации отражены в таблице 2.

Как явствует из эмпирических данных, обучающие, принявшие участие в исследовании, наиболее высоко в среднем по выборке оценили такую характеристику дидактической коммуникации как «открытость обучающего в ходе учебного взаимодействия». Количественно данная характеристика дидактической коммуникации, по субъективным оценкам наших респондентов, получила почти высший из возможных по условиям исследования балл. Довольно высок также по выборке респондентов средний балл для таких характеристик дидактической коммуникации как «учет личного опыта обучаемого в процессе дидактической коммуникации» и «обучающее воздействие, ориентированное на выстраивание линий коммуникации». Наименьшую субъективную оценку педагогов получила характеристика «стандартизация и унификация обучающего воздействия». Равно как и сравнительно низко были оценены характеристики: «обучающее воздействие свободное в организационном отношении» и «учет стандартных требований и предписаний в ходе реализации обучающего воздействия».

Полученные результаты, на наш взгляд, вносят определенную ясность в вопрос о субъективных представлениях обучающих относительно психологических характеристик эффективной формы дидактической коммуникации. Представление об эффективном варианте учебного взаимодействия у обучающих, принявших участие в исследовании, оказывается по ряду ключевых позиций созвучным тем описаниям, которые даются исследователями для оптимальной модели дидактической коммуникации, преодолевающей основные недостатки традиционной дидактической коммуникации: однонаправленность коммуникативного процесса, низкую адресность коммуникативных сообщений и центрированность преимущественно на обучающем, от которого и исходит коммуникативная инициатива и основная информация. Наши респонденты увязывают эффективность учебного взаимодействия с открытой коммуникативной позицией обучающего, с его способностью выстраивать дополнительные линии коммуникации. Также следует указать на разделяемую нашими респондентами необходимость рефлексирования обучающего относительно индивидуального личного опыта обучаемого как непременного атрибута эффективной дидактической коммуникации. Равно как и собственный индивидуальный опыт обучающего выступает существенной основой такой рефлексивной позиции. При этом, что немаловажно отметить, характеристика «учет личного опыта обучаемого в процессе дидактической коммуникации» в ходе исследования была субъективно оценена более высокими баллами, нежели «учет

динамики учебной успешности обучаемого». По-видимому, субъективный вес «прироста опыта» в представлениях наших респондентов все же несколько выше, нежели запланированная динамика учебных показателей обучаемого. Относительно же организационных форм учебного взаимодействия в контексте эффективной дидактической коммуникации данные оказались далеко не однозначными. Возможно, по причине того, что этот всегда, как правило, хорошо отслеживаемый со стороны аспект дидактической коммуникации более других оказывается актуальным для каждого обучающего как насущная реальность с разными возможностями и степенями свободы для организационного маневра. А именно, «стандартизация и унификация обучающего воздействия» нашим респондентам явно психологически не импонирует, коль скоро эта позиция получила наименьшие баллы. То есть, другими словами, субъективные представления наших испытуемых об эффективной дидактической коммуникации места для унификации и стандартизации обучающего воздействия оставляют мало. С другой стороны, наши респонденты весьма сдержанно оценили и «обучающее воздействие, не ограниченное строгими предписаниями» и «обучающее воздействие, не привязанное к строгим организационно-методическим формам». Несколько выше среднего балл у «обучающего воздействия по типу наставничества». Можно предположить, что разумная сдержанность наших респондентов в субъективных оценках организационных форм реализации учебного взаимодействия продиктована непростыми реалиями практического осуществления процесса дидактической коммуникации. Идея «непривязанности» дидактической коммуникации к конкретным структурно-организационным формам как явная оппозиция идее регламентированности учебного взаимодействия, судя по ответам, отчетливо нашими респондентами не разделяется. Нетрудно заметить интересную деталь: наивысшую оценку по выборке получила «открытая коммуникативная позиция обучающего», как известно, выраженная и акцентированная в таких организационных формах учебного взаимодействия как наставничество, тьюторинг, где усилия обучающего реализуются главным образом посредством мотивационно-личностных механизмов обучающего воздействия, через своего рода «диалог индивидуальных опытов» обучающего и обучаемого. Полагаем, что у наших респондентов сложились в силу наличия опыта обучающей деятельности определенные имплицитные представления о том, какими организационными формами может быть реализована эффективная дидактическая коммуникация. Иными словами, судя по эксплицированным субъективным представлениям, наши испытуемые взвешенно подходят к вопросу об эффективных организационных формах реализации учебного взаимодействия, избегая крайних оценок пользы часто упоминаемой в психолого-педагогическом дискурсе «спонтанности» процесса развертывания дидактической коммуникации.

Эпитеты, которыми наши респонденты сочли возможным сопроводить «успешную» дидактическую коммуникацию в части ее организационных форм свидетельствуют о тяготении к ее «коммуникативности», коль скоро наиболее частотными оказались такие ключевые слова как «дискуссия», «диалог», «беседа».

Таким образом, на основе анализа полученных эмпирических данных можем сделать ряд заключений о том, как исследованные нами педагоги субъективно представляют процесс эффективной дидактической коммуникации с обучаемым. В своем эффективном варианте она представляется им «психологически открытой». Присутствует выраженная установка на учет в ходе реализации обучающего воздействия особенностей индивидуального опыта обучаемого и своего собственного опыта. Сам же процесс дидактической коммуникации видится нашим респондентам как многонаправленный, сопровождающийся выстраиванием дополнительных линий коммуникации.

В психологическом исследовании процесса дидактической коммуникации необходим учет тех субъективных представлений, которые складываются у участников коммуникативного процесса (обучающего и обучаемого). Как показывает проведенное исследование, обучающие имеют определенный субъективный образ эффективного варианта дидактической коммуникации.

Оптимальное учебное взаимодействие по их представлениям характеризуется открытой коммуникативной позицией обучающего. Оно связывается в представлениях исследованной нами выборки педагогов с учетом личного опыта обучаемого в процессе реализации обучающего воздействия, а также предполагает активное привлечение личного опыта самого обучающего. В организационном отношении эффективная дидактическая коммуникация воспринимается нашими респондентами не как стандартизированное и унифицированное обучающее воздействие и не как свободное в отношении организационных форм. Повышение эффективности дидактической коммуникации видится в творческом развитии потенциала ее устоявшихся организационных форм. Особого внимания заслуживает разделяемое нашими респондентами представление об учебном взаимодействии как о выстраивании многовекторной коммуникации.

Надеемся, что дальнейшие исследования роли представлений обучающего о характеристиках дидактической коммуникации послужат в позитивном направлении решению проблемы эффективности учебного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Психологическая коррекция умственного развития школьников. – М.: Академия, 2000. – 160 с.

2. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.

3. *Гуревич К.М.* Проблемы дифференциальной психологии. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 384 с.

4. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 77 с.

5. *Меньшиков П.В.* Психология учебного взаимодействия. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. – 172 с.

УДК 37.026.9

Кузнецова Наталья Сергеевна
кандидат технических наук, доцент
Костромской государственный университет
Болдакова Инна Вячеславовна
кандидат технических наук
Военная академия РХБ защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома
leto044@yandex.ru, kasatik7919@mail.ru

КОЛЛЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ – ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ОБЩЕНИЕ

В статье анализируется организация познавательной деятельности обучающихся в процессе взаимообучения. Результативность обучения зависит как от внешних условий, так и от внутренних ресурсов обучающихся. Сильным побудителем познавательного интереса к обучению является максимально частое (по возможности) общение между обучающимися. В связи с этим становится очевидным, что наиболее удачной технологией для реализации активной роли обучающегося в ходе получения новых знаний и приобретения новых умений является коллективный способ обучения.

Ключевые слова: *технологии обучения, субъект деятельности, принцип вариативности, коллективный способ обучения, диалогические пары сменного состава.*

Обучение – это общение человека с человечеством.
А.В. Петровский

Не подлежит сомнению, что результативное преподавание и учение с результатом можно считать одним из основных критериев ценности учебного процесса. Высоких результатов обучения нельзя достигнуть без повышения интереса у обучающихся к учению. Интерес же приводит в активное состояние как внешние, так и внутренние ресурсы учебного процесса. А находить эти внешние и внутренние, ценные резервы интересного обучения – значит способствовать и осуществлять совершенствование обучения.

Слабый эффект обучения порождает порой неудовлетворенность и преподавателя, и обучающихся. Он зависит от множества объективных факторов, в том числе от тех реальных условий, в которых находится учебное заведение.

Организация как учебной, так и познавательной деятельности обучающихся, характер и уровень их работы естественным образом имеют наибольшее влияние на результат учебного процесса, что в свою очередь приводит к совершенствованию методов обучения. Слабость этих показателей приводит к тому, что обучаемые не уясняют требований и задач, ищут готовые ответы, заглядывая в тетрадь соседа или, списывая с доски, не могут самостоятельно разобраться в материале.

И, тем не менее, результативность обучения зависит не только от внешних условий. Не менее значительно влияние внутренних ресурсов обучающихся: рассеянность внимания; недостаток волевых качеств; нарушение логики действий [1, с. 38].

Эти внутренние проблемы во многом обусловлены:

1) уровнем обученности (в группе работают ребята с различным, можно сказать полярным, уровнем знаний);

2) спецификой изучаемого предмета (уровень знаний по предмету во многом зависит от техники, на которой обучались студенты в школе);

3) вопросами межличностных отношений;

4) не осознанным выбором вида деятельности (до сих пор велико количество студентов, выбравших вуз по настоянию родителей).

Но, тем не менее, диалектика учебного процесса такова, что слабые внутренние ресурсы являются в то же время следствием плохо организованной учебной деятельности, когда нет ясности цели, слабая мотивация учения, когда процесс деятельности не интересен, а результат ее мало удовлетворяет [1, с. 46].

Чтобы изменить позицию обучающегося в учебном процессе, помочь ему стать субъектом деятельности, необходимо использовать множество ресурсов обучения. Среди них: наглядность; технические средства обучения; дискуссии.

Особое место в этом ряду занимают такие приемы как:

– постоянное обновление содержания, способов и форм самостоятельной работы;

© Кузнецова Н.С., Болдакова И.В., 2017

– максимально частое (по возможности) общение между обучающимися [2, с. 21].

Последнее является сильным побудителем познавательного интереса. Ведь в общении происходит сравнение собственных успехов с успехами товарищей, результаты деятельности оцениваются другими, а сам обучающийся участвует в оценке деятельности товарищей. Благодаря возможности видеть себя через деятельность других, укрепляется интерес к учению.

Таким образом, становится очевидным необходимость для преподавателя изучение и воплощение в своей педагогической работе современных технологий. А это в свою очередь естественным образом приведет к повышению профессиональной компетентности, и, как следствие – результативности учебно-воспитательного процесса.

Не одно десятилетие на всех уровнях образования применяется принцип вариативности. Его использование позволяет выбирать и формировать педагогический процесс на основе любой модели.

Огромное внимание уделяется развитию умений работать с различными видами информации, а, следовательно, возникает необходимость в изменении содержания образования с точки зрения формирования новых навыков и умений. В современных образовательных учреждениях все больше внимания уделяется решению учебных задач творческими методами. Огромное количество педагогов делают акцент на индивидуализацию образовательных программ. Компьютерные средства обучения пришли на смену таким традиционным способам передачи информации, как устная и письменная. Личностно-ориентированные отношения преподавателя с обучающимися являются главным во всем педагогическом процессе. И конечно велика роль науки в разработке, апробации и популяризации новых педагогических технологий, используемых на современном этапе развития общества.

С точки зрения таких наук, как педагогика и психология, изменения в современных образовательных технологиях основаны на следующих принципах:

– учение не должно сводиться к простому запоминанию. Учение должно быть процессом умственного развития, который даст возможность пользоваться усвоенной информацией;

– современная модель знаний не может быть статистической. Система развития знаний, умений и навыков должна соответствовать динамически развивающемуся обществу, нуждающемуся в высокообразованном поколении молодых людей;

– ориентация на среднего обучаемого уступила место дифференцированным программам обучения.

На наш взгляд наиболее удачной технологией обучения для реализации всех вышеперечисленных принципов является коллективный способ обучения (КСО).

Впервые методику коллективной учебной работы с применением диалогических пар сменного состава предложил Александр Григорьевич Ривин (1877–1944). Последователь разработок Ривина и пропагандист КСО Виталий Кузьмич Дьяченко (1923–2008), объявлял, что «обучение есть общение обучаемых и обучающих. Вид общения определяет и организационную форму обучения» [3, с. 67]. Из истории педагогической науки известно, что в основе развития способов обучения лежит использование различных видов общения.

Общение посредством письма – индивидуальный способ обучения (ИСО), который включает две формы обучения: индивидуальную и парную. Общение в паре (когда двое учат друг друга) и групповое общение (один одновременно учит многих) – групповой способ обучения (ГСО) включает уже три формы: групповую, парную и индивидуальную. И, наконец, общение в парах, меняющих состав (каждый учит каждого) коллективный способ обучения (КСО) – включает все четыре формы: коллективную, групповую, парную и индивидуальную.

А.Г. Ривин писал, что «...коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого».

Уникальность идей А.Г. Ривина сводилась к тому, чтобы в педагогическом процессе «реально и оптимально» были использованы результаты психологической науки. Главное внимание здесь уделяется связи речи и мышления, и конечно же «естественной потребности людей в речевом общении». Чтобы реализовать эту идею А.Г. Ривином была предложена новая модель процесса обучения – необходимо каждому обучающемуся предложить активную роль в ходе получения новых знаний и приобретения новых умений. Свою форму педагогического процесса А.Г Ривин назвал «методом организованного переменного диалогического общения или, короче, оргдиалогом».

Если же говорить о целевых ориентациях технологии, то можно выделить две главные: усвоение (ЗУН); развитие коммуникативных качеств личности (СУД).

Целями нашей педагогической деятельности являются:

1) достижение обучающимися результатов обучения, требуемых программой;

2) создание условий для более легкой адаптация к будущей профессии.

Важным элементом реализации этих целей является ежедневная подготовка к занятиям. Она многоступенчата и включает в себя несколько этапов.

I этап. Структурирование содержания обучения. Результатом этого этапа является разработка плана к каждой теме, в котором четко прописана

связь внутренней формы занятий, целей и технологий организации занятий по этой теме.

II этап. Уточнение темы конкретного занятия по тематическому плану. Установление связи данной темы с предыдущими и последующими темами дисциплины.

III этап. Формулировка образовательных и развивающих целей занятия.

IV этап. Подбор материала, подлежащего изучению. Разложение его во времени. Разделение материала на порции.

Принцип отбора материала: вначале теория, затем упражнение. Материал для работы обучающихся по технологии А.Г. Ривина преподаватель должен подбирать особенно тщательно. Его необходимо оформить печатно, деля его на четыре равные по объему и сложности части. Если это теоретический материал, то каждый обучающийся в четверке получает только свою часть. Работая в технологии, через определенное время он имеет весь объем материала. Если это задача, таблица или программа, то один обучающийся на карточке видит общую картину задания без четырех основных частей. Работая в технологии, эта таблица или задача будут составлены и заполнены полностью.

V этап. Определение вопросов для подготовки к восприятию нового материал, на воспроизведение обучающимися изложенного преподавателем материала.

VI этап. Формирование дорожной карты.

Дорожная карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств. Чем удобна дорожная карта? Во-первых, детально прописаны «шаги» занятия. Во-вторых, каждый «шаг» – это деятельность преподавателя и обучающегося, то есть возможность увидеть взаимосвязь в их работе.

В-третьих, работа по дорожной карте дисциплинирует преподавателя в плане соблюдения временных ограничений.

Поиск путей совершенствования качества своей работы привел нас к осознанному выбору и применению современной технологии КСО. Преимущества коллективной системы обучения очевидны. Это и:

– самостоятельность обучающихся при изучении материала;

– взаимообучение и взаимообучаемость участников процесса;

– основа обучения – сотрудничество;

– максимальное приближение усвоения и применения;

– возможность учиться выступать, рассуждать, доказывать;

– работа обучающихся в соответствии с индивидуальными особенностями;

– развитие коллективистских качеств.

Авторы убеждены, что последовательное применение диалогического общения на занятиях способствует не только активизации интереса к изучению дисциплины, но и повышению уровня знаний, умений и навыков.

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

3. *Дьяченко В.К.* Новая дидактика. – М.: Народное образование, 2001. – 496 с.

УДК 37.014

Новикова Инна Игоревна
Курский государственный университет
novinka-86@mail.ru

УЧЕБНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассмотрены и проанализированы педагогические условия, обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности в процессе учебно-исследовательской деятельности: создание положительной мотивации, использование межпредметных связей, создание единой среды, соединение виртуальной реальности и образовательной среды, использование активных форм работы, формирование коммуникативной компетентности в системном единстве всех ее структурных компонентов, овладение на достаточном уровне активными и репродуктивными видами речевой деятельности, моделирование проблемных ситуаций общения, наличие когнитивного опыта личности, реализация интеллектуально-креативних способностей личности, осуществление рефлексии. Учебное исследование представлено в качестве деятельности, которая обеспечивает формирование в системном единстве всех структурных компонентов коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, учебно-исследовательская деятельность, педагогические условия, мотивация, рефлексия.*

Реализация модели формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в процессе учебно-исследовательской деятельности на уроках литературы позволила выделить определенные педагогические условия, оптимально обеспечивающие формирование коммуникативной компетентности в литературном образовательном процессе учащихся профильных классов. Формирование коммуникативной компетентности – процесс сложный и многоуровневый, поэтому необходимо систематизировать и охарактеризовать условия, способствующие его оптимизации. Из множества условий, влияющих на образовательный процесс и на формирование коммуникативной компетентности в частности, были определены те из них, которые давали наибольший эффект именно в процессе учебно-исследовательской деятельности в профильных классах.

К таким условиям относятся следующие: создание положительной мотивации, использование межпредметных связей, создание единой среды, соединение виртуальной реальности и образовательной среды, использование активных форм работы, формирование коммуникативной компетентности в системном единстве всех ее структурных компонентов, овладение на достаточном уровне активными и репродуктивными видами речевой деятельности, моделирование проблемных ситуаций общения, наличие когнитивного опыта личности, реализация интеллектуально-креативних способностей личности, осуществление рефлексии.

Интерес учащихся к учебно-исследовательской деятельности зависит от уровня их мотивации, что в итоге определяет результативность работы и степень коммуникативных отношений в классе. Они создают базу для рефлексивного анализа коммуникативных ситуаций, построения коммуникативной деятельности в рамках определенных стратегий и тактик. Учащийся получает возможность объективно оценивать не только свое коммуникативное поведение, но и реагировать на действия собеседника, овладевать навыками переработки информации, различными стилями и жанрами общения, субъективно интерпретировать информацию, реализовывать этикет речевого поведения, учитывать психологические особенности партнера, проявлять толерантность в общении.

В педагогической парадигме мотивационной основой учебно-исследовательской деятельности в профильных классах является возможность объединить профессиональную практику с учебным процессом. Положительная мотивация способствует созданию диалогичной среды обучения, предполагает взаимоуважение учителя и ученика, высокий уровень коммуникации, благоприятный психологический климат в коллективе. В такой среде у обучающихся повышается самооценка, возникает желание самореализовываться, пропадает боязнь совершить ошибку, происходит корректировка знаний. В такой среде происходит самоактуализация, т.е. личность стремится реализовать свои способности и склонности для личного и в будущем профессионального роста. «Через процесс общения человек удовлетворяет потребность во впечатлениях, в признании и поддержке, познавательную потребность и многие другие духовные потребности» [3, с. 209].

Знания, получаемые учащимися в исследовательской деятельности, расширяются и интегрируются с другими дисциплинами в процессе использования межпредметных связей, которые повышают эффективность коммуникации, что в итоге влияет на результативность работы и, в свою очередь, стимулирует интерес к процессу исследования, активизирует деятельность школьников. Именно в профильном образовании наиболее приемлемой формой организации работы является исследовательская деятельность, учитывающая индивидуальные особенности ребенка и организующая совместную партнерскую деятельность учителя и ученика. Исследовательское пространство

 © Новикова И.И., 2017

стимулирует поэтапный личностный рост ребенка, в процессе которого возникает познавательная мотивация обучения, планирование деятельности.

В процессе овладения коммуникативной компетентностью учителем должна быть создана единая среда, которая формируется в процессе соединения теоретической и практической деятельности, интегрирующихся на основе межпредметных связей. Такая среда должна создавать условия для реализации исследовательских потребностей личности на основе ее индивидуальных особенностей. В теоретической деятельности на уроках литературы реализуются такие специфичные навыки, как постижение формы и содержания текстовой ткани произведения, владение культурой читательского восприятия, умение осуществлять сравнительно-сопоставительный анализ, знание особенностей различных литературно-художественных стилей, умение осуществлять поиск и анализ различных источников информации.

В практической деятельности обучающиеся осуществляют активную речемыслительную деятельность, овладевая коммуникативной компетентностью, осмысливают практическую значимость изучаемых предметов, которые в дальнейшем станут базой профессиональной деятельности. В целом единая речевая среда направлена на мотивацию профильного обучения.

Для полноценного развития коммуникативной компетентности учащихся профильных классов в процессе литературного образования необходимо соединение виртуальной реальности и образовательной среды. Виртуальная реальность позволяет обучающимся погрузиться в виртуальный мир, который отражает структуру реального, и ощутить себя частью исследуемого предмета или объекта. Виртуальная реальность является трехмерной средой, в которой действие происходит в реальном времени и учитывает нахождение пользователя, а передача информации осуществляется через визуальный канал. Такая реальность является оптимальной базой для реализации образовательных потребностей обучающихся, привнося в уроки элементы интерактивности, что способствует повышению мотивации к обучению. Обучающиеся могут участвовать в видеоконференциях, обсуждать в реальном времени волнующие проблемы, книжные новинки, совершать виртуальные экскурсии по музеям, галереям, знакомиться с культурами других стран, общаться с носителями языка, что позволяет применять коммуникативные и исследовательские навыки, вступать в диалог и самопрезентовать себя.

В процессе учебно-исследовательской деятельности коммуникативная компетентность реализуется через такие активные формы работы как дискуссия, семинар, ролевая игра, дебаты, конференция, творческая мастерская. Они способствуют проявлению познавательного интереса и ответственности в процессе обучения, повышению мотивации к обучению, формированию самостоятельности, инициативности, практического опыта в той или иной деятельности. Использование активных форм обучения в литературном образовании учащихся профильных классов содействует формированию коммуникативной компетентности через развитие памяти, мышления, речи, воображения, рефлексивного познания себя и собеседников в диалоге [2, с. 32]. В процессе такой деятельности учащиеся создают различные макеты жизненных планов, проигрывают различные профессиональные умения, что способствует социализации личности и нахождению своего места в обществе. Новизна таких методов по сравнению с привычными формами работы на уроках стимулирует мотивацию учебной деятельности, расширяет кругозор и мировоззрение учащихся и создает возможности для реализации способностей.

Формирование коммуникативной компетентности в системном единстве всех ее структурных компонентов позволяет сделать этот процесс оптимально успешным: мотивирует обучающихся на включение в образовательный процесс, позволяет развивать и реализовывать коммуникативные и креативные способности личности и ее когнитивный опыт, осуществлять рефлексивную деятельность, которая способствует самопознанию и самореализации обучающихся.

Развитие коммуникативной компетентности в профильном обучении осуществляется на базе коммуникативно ориентированного обучения, в основе которого лежит овладение обучающимися теорией и практикой коммуникации. Важно отметить, что развитие коммуникативной компетентности у учащихся профильных классов оптимально происходит при овладении на достаточном уровне активными и репродуктивными видами речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, слушание) в образовательном процессе, так как в ситуации общения они все задействованы и только в комплексе решают поставленную проблему. В речевой деятельности формируется личность, способная ориентироваться в потоке информации, анализировать, делать выводы, реализовывать любой вид коммуникации.

Важным для коммуникативной деятельности является условие, при котором моделируется актуальная для участников проблемная ситуация общения, направленная на формирование гуманистического мировоззрения личности, обладающей читательскими интересами и художественным вкусом, способной к пониманию авторской позиции, осуществлению рефлексивного анализа, выражению субъективной внутренней речи в различных жанрах сочинений. «Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы соз-

дают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации» [1, с. 84]. Способность обучающихся к саморазвитию обладает возможностью воплотить знания в практику через реализацию апробации различных социальных ролей и видов деятельности в зависимости от коммуникативных ситуаций с активным использованием творческого проявления индивидуальности личности.

Коммуникативная компетентность наиболее полно реализуется в учебно-исследовательской деятельности при условии сформированности у личности интеллектуально-креативных способностей, позволяющих выдвигать различные варианты гипотез, реализовывать программу действий и осуществлять рефлексию. В коммуникации интеллектуально-креативные способности позволяют обучающимся неординарно мыслить, обосновывать свое мнение, проявлять толерантное отношение к партнеру по общению, соблюдать коммуникативную дистанцию, преодолевать коммуникативные барьеры, разрешать возникающие противоречия.

Когнитивный опыт личности является важным условием формирования коммуникативной компетентности, он соотносится не только с усвоенными знаниями и практикой их применения, но и с возможностью осуществлять мыслительные операции на более высоком уровне. Такой опыт предполагает владение вербальной, невербальной и электронной коммуникацией для проектирования стратегий и тактик, ориентированных на достижение поставленной цели общения, умение осуществлять интроспекцию и ауторефлексию. Когнитивный опыт личности структурирует информацию имеющуюся и поступающую, способствует развитию коммуникативной компетентности личности.

Рефлексия в процессе коммуникации является неотъемлемым процессом, который направлен на самопознание обучающегося и позволяет ему анализировать осуществленную деятельность, фиксировать ее результаты и преодолевать возникшие затруднения. Рефлексивная деятельность в обучении дает старшекласснику возможностью проектировать свою деятельность в будущем, опираясь на предыдущий опыт и учитывая его. Однако рефлексию нельзя сводить только к подведению итогов, она является успешным сопровождением деятельности на любом из этапов. Рефлексию можно представить «основным механизмом развертывания нашего мышления», в котором происходит взаимодействие мыслительной деятельности и коммуникативной компетентности [4, с. 289].

Рефлексия направлена внутрь личности и является ее «детализированным исследованием», в котором происходит корректировка и развитие самостей обучающихся. Такая деятельность требует от старшеклассника умения планировать и корректировать свою деятельность, оценивать совершенное с точки зрения эффективности и продуктивности, диагностировать возникающие затруднения и преодолевать их, а также анализировать цели организации деятельности других людей.

Таким образом, выделенные условия позволяют рассматривать учебное исследование в качестве деятельности, которая обеспечивает формирование в системном единстве всех структурных компонентов коммуникативной компетентности. Учебное исследование мотивирует обучающихся на включение в образовательный процесс, основанный на диалоге учителя и ученика, позволяет развивать и реализовывать коммуникативные и креативные способности, когнитивный опыт личности, моделировать речевые ситуации (стратегическое проектирование и реализация коммуникации), осуществлять рефлексивную деятельность, которая способствует самопознанию и самореализации школьников.

Библиографический список

1. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 192 с.

2. *Доронина Н.Н.* Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения // Социология образования. – 2011. – № 3. – С. 31–38.

3. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

4. *Щедровицкий Г.П.* Процессы и структуры в мышлении (курс лекций) // Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 6. – М., 2003. – 320 с.

УДК 37.09

Веснин Александр Анатольевич
кандидат культурологии
Костромской государственный университет
wesninalejandr@gmail.com

КОНЦЕПЦИЯ ТРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИСТАНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья рассматривает проблемы компьютеризации и дистанцирования образовательного процесса (эд-тека) сквозь призму т.н. палеобудущего образования – исторических представлений о возможных путях его развития. Анализ основных тенденций в исторических образах будущего образования приводит к необходимости оценки роли учителя в образовательном процессе и, особенно, функции его физического присутствия в классе и непосредственного контакта с обучаемым. Излишне упрощенное и механистическое понимание процесса образования, свойственное многим футурологическим моделям, зачастую не принимает во внимание необходимость активной интеракции обучаемого с окружающим миром. Данный процесс описывается исследователями Дьюи и Карром в русле концепции «трения», противопоставляемого «сглаживающим» функциям компьютеризированных систем.

Ключевые слова: *эд-тек, палеобудущее, трение, игрофикация, дистанцированное обучение.*

Ситуация вторжения новых технологий в повседневную жизнь на перекрестке веков не является чем-то новым в истории человечества – молодой XX век уже видел подобное. Современные дискуссии о перспективах и о целесообразности технологизации различных сфер человеческого существования зачастую не берут во внимание этот уже имевший место опыт, кажущийся с высоты современных процессов чем-то малозначительным и чрезмерно удаленным во времени от нынешней ситуации. Впрочем, если мы сравним 90-е годы XX века и 90-е века девятнадцатого, то обнаружим, что первая эпоха технологических перемен явилась в какой-то мере более серьезным сдвигом в истории облика повседневности, чем то, с чем мы имеем дело сейчас. Автомобиль, телефон и электроприборы были более фундаментальным изменением картины мира, чем сегодняшние технопрорывы больше имеющие дело с серьезными усовершенствованиями уже имеющихся технологий, чем с введения в ткань реальности чего-то принципиально нового. Можно ли извлечь, если не урок, то какую-либо подсказку из сопоставления событий тогда и сейчас, к примеру, в дискуссиях о необходимости технологизации/компьютеризации процесса образования?

Экскурс в палеобудущее (историческое представление о будущем) образования может осветить некоторые аспекты образовательной технологизации, не различимые изнутри этого процесса. В статье «История будущего образования» исследователь Одри Уоттерс приводит несколько иллюстраций разных эпох (начиная с публикаций начала прошлого века) демонстрирующий эволюцию представлений о том, каким образование должно стать в грядущем высокотехнологизированном мире. На иллюстрации 1910 года изображена некая мясорубка, в которую учитель бросает книги, его помощник крутит ручку, а ученики сидят за партами в шлемах, присоединенных проводами к мясорубке. На иллюстрации 1935 года мы уже видим фактически корректное изображение дистанцированного интернет-обучения, где преподаватель, находясь в одной локации, передает объяснения и задания ученикам в другой, используя экраны и динамики. На иллюстрации 1958 года появляется элемент интерактива – ученики имеют под персональными экранами кнопки, позволяющие отсылать информацию учителю. Иллюстрация начала 80-х демонстрирует еще пока труднодостижимое разнообразие обучающих гаджетов и акцентирует распространенный в последнее время элемент игры.

На первый взгляд эволюция изменения представления о будущем эд-тека (технологизированного образования) очевидна, однако Уоттерс задается вопросом о более глубинной характеристике машинного подхода к образованию: «Стоит заметить, что зачастую мы представляем, что машины будут исполнять за нас такие виды труда, которые особенно обществом не ценятся – ручной труд, труд слуг, работа на ферме. В связи с этим, интересно, что профессия учителя ставится в один ряд с этими особенно не ценимыми видами труда. Действительно ли мы ценим учительский труд?» [4]. Уоттерс также отмечает, что основной вектор всех представленных иллюстраций заключается в преобразовании учительской деятельности в нечто «более дешевое и быстрое. Более механизированное. Более технологизированное» [4]. Кажется, даже сами энтузиасты эд-тека зачастую не осознают этого истинного двигателя процесса технологизации образования – стремления «промотать вперед» трудоемкий процесс и, насколько это возможно, минимизировать человеческий фактор – убрать из уравнения личность преподавателя, особенно его физическое присутствие.

В начале XX века казалось, что изобретение передачи движущегося изображения – это тот самый грааль, способный вывести образование на новый уровень. Томас Эдисон в 1922 году считал, что «кинематографу суждено революционизировать образовательную систему, и через несколько лет он во многом, если не полностью, заменит книгу» [3]. Естественно, при доминанте кинематографического экрана в классной комнате учительская фигура должна была претерпеть ме-

© Веснин А.А., 2017

таморфозу в сторону уменьшения ее физически-телесной значимости. Этого, однако, не случилось ни в 1930-х, ни в 2000-х. В качестве причин можно указать торможение ритмов технологического прогресса, однако можно взглянуть на эту ситуацию по-другому – нужен ли образованию комфорт, являющийся неизменной целью большинства технологических преобразований?

Известный философ и реформатор образования Джон Дьюи выделял в качестве одного из решающих факторов в процессе становления личности идею «трения» об окружающую реальность. В книге «Искусство опыта» Дьюи писал: «Не иначе как посредством сопротивления окружающей среды человеческая личность начинает познавать себя, без этого не может быть ни чувств, ни интересов; ни страха, ни надежды; ни разочарования, ни радости… сопротивление, порождающее мысль вызывает в нас любопытство и искреннюю вовлеченность и, будучи преодоленным и повернутым во благо, имеет результатом воодушевление» [1]. Комментируя этот отрывок, исследователь Николас Карр отмечает присущую технологическим средствам «смазывающую» и «сглаживающую» функцию, которая «увеличивает скорость нашего продвижения к финальному результату», создавая при этом «омертвляющий эффект». Мы получаем комфорт в достижении цели, но воодушевление от результата при этом меркнет, потому что кое-что важное было упущено в самом процессе.

В контексте образования этим важным может быть сотрудничество, и в то же время сопротивление фигуре учителя, физически присутствующего в классной комнате, несущего собственный набор установок, пониманий, подходов, с которым ученик может быть не согласен, и именно попытки ученика преодолеть в чем-то авторитарную фигуру учителя, либо каким-то образом совладать с ней, могут быть важным компонентом процесса образования, серьезно выпадающим при переходе на компьютеризированные «смазанные» рельсы. Это нисколько не означает необходимость луддитского отрицания технологического прогресса, однако очевидно, что фактор важности личного и непосредственного контакта учителя и ученика зачастую не достаточно рассматривается в обсуждении перспектив компьютеризации образования. Будущее видится царством комфорта, где преподаватель и обучаемый редко встречаются лицом к лицу, избегая не всегда приятного «трения», в то время как именно не обязательно приятные аспекты могут играть важнейшую роль в достижении образовательного результата. И технологические средства могут как устранять «трения» с внешним миром, так и наоборот способствовать ему. По словам Карра: «лучшие инструменты – те, что расширяют и увеличивают степень нашего контакта с окружающим миром, дают нам больше, а не меньше поверхностей для трения» [2]. Представляется, что в процессе неизбежной технологизации образования не стоит сильно доверять «смазывающим» функциям, нужная порция «трения» всегда даст более полный и воодушевляющий результат.

Библиографический список

1. *Dewey J.* Art as experience. – Penguin Books Ltd, 2005. – 62 с.

2. Against frictionlessness // ROUGH TYPE. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.roughtype.com/?p=4169 (дата обращения: 27.02.2017).

3. The Flickering Mind // The New York Times. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nytimes.com/2004/01/04/books/chapters/the-flickering-mind.html (дата обращения: 27.02.2017).

4. The History of the Future of Education // Hack Education. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://hackeducation.com/2015/02/19/the-history-of-the-future-of-education (дата обращения: 27.02.2017).

УДК 371.4

Шишарина Наталья Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет
nshisharina@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИННОВАЦИЙ В ВОСПИТАНИИ

В статье рассматривается методологическое обоснование проблемы изучения инноваций в воспитании. Представлен анализ проблемы разработки инноваций в целом и инноваций в воспитании в контексте различных научных источников и проекций: философии, экономики, социологии, менеджмента, образования, педагогики, воспитания.

Ключевые слова: *инновация, методология изучения инноваций, феномен «инновация в воспитании».*

Обоснование научной новизны изучения проблемы инноваций в воспитании. Важнейшим следствием и одновременно показателем с точки зрения Д.И. Фельдштейна современного общества «являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался сегодня в качественно новом мире. Объективно возникла жесткая необходимость построения качественно иной системы, где ставятся принципиально новые цели, задачи, проблемы, которые ранее не приходилось решать» [12, с. 18].

Перемены, происходящие в образовании, в значительной степени меняют положение образовательных организаций относительно конкурентов, а инновации становятся одним из наиболее важных направлений их деятельности [3; 4], при помощи которых можно поддерживать и расширять свои позиции на образовательном рынке [3, с. 2].

Однако вопрос, связанный с пониманием содержания инноваций в области воспитания, их отбором и использованием, Н.Л. Селиванова выделяет особо, считая, что, к сожалению, «сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа … имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания…» [10, с. 8].

Так, анализ коллективной монографии «Понятийный аппарат педагогики и образования» (2016 г.), которая была посвящена проблемам инновационных процессов, показал, что за исключением одной статьи все материалы (М.В. Богуславский, Н.Л. Коршунова, И.В. Цветкова) касаются сущности инноваций в целом.

Анализ методологического обоснования проблемы изучения инноваций в воспитании является целью данной научной статьи. Результаты исследования, представленные в данной статье могут способствовать более, предметному представлению о назначении, смысле, востребованности инноваций в современном меняющемся пространстве воспитания и образования в целом.

Актуальное состояние методологического исследования сущности инноваций в воспитании можно представить следующим образом.

В первую очередь необходимо обозначить работы отечественных и зарубежных авторов (И.В. Алешина, В.В. Вовко, А.В. Головин, Л.Н. Орлова, А.А. Котляревский, С.Н. Князев, В.Г. Медынский, А.И. Пригожин, Ф. Янсен, К.П. Янковский, Й. Шумпетер, С.С. Кузнец, Г. Менш, Ю.В. Яковец, Э. Роджерс, Andrew J.P., De Rocco E.S., Taylor A., Hobson J.A., Mansfield E., Renzulli J.S., Hartman R.K), которые посвящены философско-антропологическому и социально-экономическому аспектам феномена «инновация». Ряд авторов (А.М. Сидоркин, С.Н. Кройтор, С.В. Костюкевич, А.П. Панфилова, Г.В. Ившин, Г.Л. Ильин, В.Н. Иванченко О.И. Хомерики, В.М. Полонский, Н.Л. Коршунова и др.) рассматривают инновации применительно к социологии и образованию [1; 2]. При этом в отдельную группу можно объединить работы, в которых сосредоточено внимание на инновациях в обучении (М.В. Кларин, А.В. Хуторской, В.В. Краевский, М.М. Поташник, В.А. Сластёнин и др.).

Несмотря на усиливающееся внимание к инновационному аспекту современных проблем образования, в педагогической науке практически не присутствуют работы, направленные на исследование инновационного пространства воспитания. Отдельные авторы (М.В. Воропаев, А.В. Гаврилин, Б.В. Куприянов, В.М. Лизинский, А.В. Мудрик, Т.А. Ромм, Т.В. Склярова, Н.Л. Селиванова др.) обращают внимание на системные изменения, происходящие в процессе воспитания в современных условиях (см., напр.: А.В. Мудрик, Т.А. Ромм) [5; 9]. Возможно, одним из наиболее серьёзных исследований по данной проблеме на сегодняшний день остается работа С.Д. Полякова [7], в которой автор определяет свою позицию, трактуя определение категории инновация в воспитании, определяя его сущность как «зарождение нового, освоение его на определенном объекте, диффузия (распространение на другие объекты), рутинизация (превращение нововведения в традицию)» [7].

Теоретическая значимость изучения проблемы инноваций в воспитании. Очевидно, в разработке данной темы крайне трудной задачей остаётся доказательность оснований и смыслов самого феномена, именуемого «инновация в воспитании» вследствие того, что, во-первых, по-прежнему сохраняется доминирующая ориентация образовательной практики на процессы обучения, нежели на вопросы воспитания. Во-вторых, недостаточно исследованной остается проблема становления и развития инновационных процессов в воспита-

© Шишарина Н.В., 2017

нии. Как следствие, недостаточно актуализирована и понятна сама категория инновации в воспитании. «Инновации в воспитании» – феномен неопределенный и противоречивый.

В научном аппарате понятие *«инновация»* закрепилось в зарубежных исследованиях XX в. и означало *введение некоторых элементов одной культуры в другую*. Обзор научной литературы и источников [7; 11; 13; 14] позволяет определить инновации как процесс производства *(создания),* распределения и обмена *(диффузии),* потребления *(использования)* новшеств в различных сферах образовательной деятельности.

В педагогике ряд исследователей (И.А. Колесникова, В.М. Полонский, А.В. Хуторской) под термином «инновация» понимают консолидированное понятие «становление в педагогической реальности принципиально иного качества, выработка, творение нового содержания» [6; 8].

В основе понимания категории «инновации в воспитании» лежат современные представления о сущности воспитания (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова) [1; 5; 10], а также классические педагогические концепции современного инновационного менеджмента.

Под «инновацией в воспитании» в различных источниках [2; 3; 4; 6], в широком смысле, понимается обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки, технологии; закономерный, объективный процесс совершенствования образовательного процесса. В узком смысле «инновация в воспитании» есть процесс создания, диффузии и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности.

Анализ научной литературы [7; 11; 14] позволил нам представить виды инноваций в воспитании, которые можно классифицировать условно в три группы:

инновация-процесс – технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового воспитательного процесса, повышающее его эффективность и качество;

инновация-продукт – новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного воспитательного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации;

инновация-услуга – комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу компетенций, воспитательного характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей.

Обзор-анализ методологии изученности проблемы инноваций в воспитании, демонстрирует важное их свойство – *внутреннюю противоречивость (парадоксальность) инновации.*

Видимо, нигде основная стратегическая дилемма «вызов-возможность» не выявляет себя с такой силой, как в инновационном процессе. В дополнение к рассмотренным выше противоречиям приведем список «парадоксов» в изложении Ф. Янсена: «инновация – творческое разрушение»; «успешной инновации требуется как хаос, так и контроль»; «управление инновацией направлено на уменьшение неопределенности и в то же время на использование этой неопределенности»; «инновация фокусируется на устранении барьеров или узких мест, но, в свою очередь, создает новые барьеры и узкие места, причем не только ожидаемые, но и непредсказуемые»; «инновацию можно рассматривать как событие и как процесс».

Под *инновациями в воспитании* мы понимаем *результат* инновационной, продуктивно-эффективной воспитательной деятельности реализующей себя в творчески-социальной среде, пространстве по «производству» нового: воспитательного процесса; воспитательной услуги; воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного); воспитательной технологии, новую, обновленную или улучшенную социокультурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей человеком, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности [подроб. об этом: 13; 14].

Попробуем определить специфические методологические признаки существования самой *ценности феномена «инноваций в воспитании»*:

Значимость. Она может быть как положительной, так и отрицательной.

Незаменимость. Исключительный характер ценности.

Ориентация. Образуют смыслы, как индивидуальные, так и коллективные.

Гуманистичность. Человечность, благотворные для человека качества, свойства, возможности использовать во благо.

Категории ценности и смысла позволяют осознать, какие силы приводят в движение систему воспитания, к разработке и реализации инноваций, что само по себе является гарантом её жизнеспособности.

Практическая значимость инноваций в воспитании.

Преимущественный *характер практической ценности* изучения инноваций в воспитании на наш взгляд состоит в:

– создании благоприятных возможностей для самореализации, успешной социализации детей и взрослых;

– наличии условий моделирующих «взрослую» жизнь и возможности интегрироваться в мир взрослых через творчество;

– расширении коммуникативных форм взаимодействия;

– причастности к ценностям и смыслам инновационной деятельности и инновационным процессам, к оценке её результативности и социальной направленности.

Научный поиск методологической парадигмы инноваций в воспитании будет продуктивен с точки зрения осмысления и реализации его в практики образования как:

1) научного феномена, уникальный смысл которого связан с выяснением новых связей, качеств, свойств, отношений, закономерностей, явлений инноваций в воспитании;

2) социально-педагогического ресурса, способствующего в эффективности и продуктивности образовательной деятельности;

3) новой траектории образовательного пространства, миссия которой состоит в моделировании, проектировании отношений участников образовательного взаимодействия.

В заключение статьи отметим, что научная новизна, теоретическая и практическая значимость методологического обоснования изучения проблемы, феномена инноваций в воспитании, очевидна и многогранна. Мы предприняли попытку изложения основных научных результатов исследования: методологического обоснования изучения инноваций в воспитании, написали об этом подробно выше. Таким образом:

1. На методологическом уровне проблема изучения инноваций занимает учёных с позиций философии, социологии, менеджмента, образования, педагогики, воспитания.

2. Среди работ учёных, особый вклад в исследование проблемы изучения инноваций в воспитании занимают исследования С.Д. Полякова.

3. В разработке данной темы крайне трудной задачей остаётся доказательность оснований и смыслов самого феномена, именуемого «инновация в воспитании».

Библиографический список

1. *Воропаев М.В.* Внепарадигмальные механизмы развития педагогического знания // Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках VI Сибирского педагогического семинара (6–8 ноября 2012 г., Новосибирск). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – Т. 1. – С. 23–33.

2. *Коршунова Н.Л.* Понятие инновации в социально-гуманитарном и педагогическом познании // Понятийный аппарат педагогики и образования: Вып. 9 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2016. – С. 32–43.

3. *Костюкевич С.В.* Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта // Вестник высшей школы. – 2011. – № 4. – С. 69–78.

4. *Кройтор С.Н.* Инновации в образовании: Социологический анализ (на примере системы высшего образования Республики Беларусь): дис. … канд. социол. наук. – Минск, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vivakadry/15.htm (дата обращения 23.02.2017).

5. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.

6. *Полонский В.М.* Инновации в образовании: (методологический анализ) // Инновации в образования. – 2007. – № 2. – С. 4–14; 2007. – № 3. – С. 4–12.

7. *Поляков С.Д.* Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологичекие тезисы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21.

8. Понятийный аппарат педагогики и образования: Вып. 9 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2016. – 484 с.

9. *Ромм Т.А., Богданова Е.В.* Воспитание. Волонтерство. Молодежь. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, НГТУ, 2015. – 383 с.

10. *Селиванова Н.Л.* Направления перспективных разработок в сфере воспитания // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. матер. Вып. II / сост. и науч. ред. Е.Г. Артомонова, Е.А. Руднев, Н.Ю. Синягина. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – С. 8–13.

11. *Сидоркин А.М.* Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

12. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 18–32.

13. *Шишарина Н.В.* Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновация // Вестник Костромского государственного университета им Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 216–220.

14. *Шишарина Н.В., Ромм Т.А.* Инновации в воспитании: понятийно-терминологические сюжеты // Понятийный аппарат педагогики и образования: Вып. 9 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2016. – С. 191–205.

УДК 372.8

Бабенко Алена Сергеевна
кандидат педагогических наук
Марголина Наталия Львовна
кандидат физико-математических наук, доцент
Матыцина Татьяна Николаевна
кандидат физико-математических наук, доцент
Костромской государственный университет
alenbabenko@yandex.ru, nmargolina@yandex.ru, tnmatytsina@yandex.ru

ДИНАМИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ ЗА 2014–2016 ГОДЫ ПО КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

Настоящая статья посвящена анализу динамики результатов единого государственного экзамена по математике за 2014–2016 годы по Костромской области. В работе приведены данные о среднем проценте учащихся, выполнивших задания с кратким и развернутым ответом. Описаны, с точки зрения авторов, общие рекомендации для учителей математики региона. Также, в данной статье, перечислены методические мероприятия, проходившие в 2016 году, для учителей математики по совершенствованию преподавания математики при подготовке к государственной итоговой аттестации.

Ключевые слова: *единый государственный экзамен, динамика результатов, задание с кратким ответом, задание с развернутым ответом.*

Начиная с 2015 года итоговая государственная аттестация (ИГА) по математике была разделена на два уровня: базовый и профильный единый государственный экзамен (ЕГЭ). В нашей работе, опубликованной в конце 2016 г., [2] была дана характеристика контрольно-измерительных материалов (КИМ) по математике на основе спецификации КИМ ЕГЭ; описаны некоторые содержательные особенности; приведены результаты распределения участников экзамена по тестовым баллам за 2016 год по Костромской области; а также представлены выводы о долях участников ЕГЭ по математике в Костромской области, получивших различные баллы.

Рассмотрим динамику результатов ЕГЭ по математике за последние три года по Костромской области. По приведенным данным (табл. 1) можно сделать вывод о том, что в Костромской области в 2016 году существенно возросла доля высокобалльных работ участников профильного ЕГЭ по математике. Нет существенных изменений в среднем балле по сравнению с 2015 годом (см. [1]). Резко увеличилась доля участников ЕГЭ, не достигших минимального балла (по сравнению с 2014 годом).

Статистика выполнения учащимися заданий с кратким ответом демонстрирует тенденцию к выравниванию ситуации, процент выполнивших задание почти равномерно уменьшается с возрастанием сложности (табл. 2).

Задания по геометрии (№ 3, № 6, № 8) и на чтение графика производной (№ 7) не дают таких явных провалов, как аналогичные в 2015 году, хотя с ними продолжают не справляться чуть больше половины участников экзамена. Высокий процент решения уравнения (№ 5), показывает, что школьники региона хорошо помнят недавно изученный материал. Простейшая задача (№ 1) и задание на умение считывать информацию, представленную в виде графика (№ 2), выполняются практически всеми учащимися. Однако при их выполнении допускаются ошибки: вычислительные; на внимательность; не умение сопоставить вопрос задачи с найденным результатом. Средний процент участников экзамена, правильно решивших задачу по теории вероятностей (№ 4), хотя и высок, но

Таблица 1

Динамика результатов ЕГЭ по математике за 3 года

	Костромская область		
	2014 г.	**2015 г.**	**2016 г.**
Не преодолели минимального балла	46	388	369
Средний балл	46,99	44,26	45,80
Получили от 81 до 100 баллов	29	25	73
Получили 100 баллов	1	0	1

Таблица 2

Средний процент учащихся, выполнивших задание с кратким ответом

Номер задания	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
средний процент	89,8	88,6	85,4	78,60	94,1	52,7
номер задания	7	8	9	10	11	12
средний процент	47,6	45,5	63,2	60,1	43,5	39,2

© Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., 2017

примерно каждый пятый учащийся не справляется с этим заданием. Одна из причин этого состоит в недостаточной степени сформированности умения находить число благоприятствующих исходов и общее число исходов, а также некоторые не могут определить вероятность какого события необходимо найти и, наконец, большинство не справившихся с заданием допускают стандартные вычислительные ошибки. Задание на преобразование выражения (№ 9) и задача с прикладным содержанием (№ 10) выполняются чуть более 60% всех участников экзамена. Среди типовых ошибок при выполнении данного задания можно выделить незнание основных формул и свойств элементарных функций. С текстовой задачей (№ 11) и с заданием на применение производной функции (№ 12) справляются около 40%. Эти задания являются «условно» сложными для школьников и поэтому многие из них не приступают к их решению. Приведенные выше некоторые типичные ошибки, которые допускают участники экзамена, выявлены авторами в ходе работы со студентами первого курса направления «Педагогическое образование» направленности «Математика».

Рассмотрим динамику результатов заданий ЕГЭ по математике с развернутым ответом (табл. 3).

С задачей 13 полностью справились 30% участников экзамена, что на 10% выше аналогичного показателя в 2015 году [см. 1]. Но часть экзаменуемых по-прежнему демонстрируют незнание областей значения тригонометрических функций, неумение пользоваться формулами приведения. Много ошибок совершалось при попытке найти область допустимых значений в логарифмическом уравнении (совсем необязательной в уравнении данного типа).

Максимальный балл за задание № 14 получили менее 3% участников экзамена. Задание № 14 являются практически полным аналогом заданий С2 КИМ предыдущих лет. Стереометрическая задача позиционируется авторами КИМов как задача для большинства успевающих учеников, а не только для избранных. Напомним, что каждый эксперт предметной комиссии проходит обучение в несколько этапов подготовки кандидатов в предметную комиссию в роли эксперта, где определяются основные критерии проверки заданий с развернутым ответом (см. подробнее [3]). По мнению авторов данной статьи и большинства экспертов ЕГЭ по математике предметной комиссии, задача № 14, предложенная в 2016 году, является чрезмерно сложной и трудозатратной для данной позиции. Такая задача скорее отпугнет выпускников от занятий стереометрией, на которую (даже при раздельном преподавании) в общеобразовательных школах не удается выделить достаточно часов, чем простимулирует интерес и желание заниматься.

Неравенство № 15 полностью решили 11,90% участников экзамена (по сравнению с 4,90% в прошлом году). Допустили вычислительные ошибки или незначительные неточности в решении 3,70% экзаменуемых. Основная масса вычислительных ошибок совершалась при преобразовании дробно-рационального неравенства.

Ненулевые баллы за задание № 16 получили менее 3% участников экзамена. К решению сложных задач по планиметрии выпускники нашего региона все еще недостаточно подготовлены, но показатель решаемости задания № 16 все равно возрос по сравнению с 2015 годом (0,9% получили 1 балл, выше – ни одного участника).

Около 13% экзаменуемых добились ненулевых баллов за решение задания № 17, что значительно превышает прошлогодний показатель (1,3%). Но нужно заметить, что задание № 17 этого года было проще и «традиционнее», чем задание № 19 (аналогичное см. [1]) в прошлом году.

Процент участников, набравших баллы за решение задачи с параметрами (№ 18) незначительно выше прошлогоднего, но традиционно мал.

Многие (по сравнению с 2015 годом) выпускники получили балл за решение пункта а) задания № 19, но и требования к этой задаче были снижены в 2016 году. Более 5% участников ЕГЭ по математике осознано приступили к решению этой задачи и набрали не менее двух баллов, по сравнению с 2015 годом число участников набравших баллы за это задание составляло всего чуть более 1%.

Опишем некоторые общие рекомендации для учителей математики города Костромы и Костромской области. По мнению авторов, необходимо планировать повторение и систематизацию курса математики в 11 классе на март-апрель; включать в каждую контрольную работу заданий ЕГЭ на базовом и профильном уровне; привлекать дополнительные учебные пособия и электронные образовательные ресурсы; выделять ключевые (опорные) задачи по каждой теме. Авторы данной статьи, яв-

Таблица 3

Средний процент учащихся, выполнивших задание с развернутым ответом

Номер задания		13	14	15	16	17	18	19
Средний процент	0	61,9	92,6	84,3	97,6	86,9	98,3	81,4
	1	8	5	3,7	1	1,6	0,9	13,2
	2	30	2,2	11,9	0,5	2	0,1	4,4
	3	-	-	-	0,7	9,3	0	0,7
	4	-	-	-	-	-	0,4	0,1

ляясь членами Межрегиональной ассоциации учителей математики, проводят научно-методические семинары на кафедре высшей математики КГУ, в том числе, и по вопросам подготовки школьников к ЕГЭ для преподавателей и студентов направления подготовки «Педагогическое образование» направленности «Математика».

На региональном уровне за 2015–2016 учебный год проводились следующие методические мероприятия для учителей математики по совершенствованию преподавания математики при подготовке к государственной итоговой аттестации:

1. Курсы повышения квалификации 02.02.2016–11.03.2016, ОГБОУ ДПО «КОИРО», «Актуальные вопросы преподавания математики при подготовке к государственной итоговой аттестации».

2. II Муниципальная олимпиада по математике для учителей «Решение задач ЕГЭ по математике», 21.03.2016.

3. Практикумы по решению задач ЕГЭ по математике высокого уровня сложности для учителей математики города Костромы, 03.02.2016–02.03.2016.

4. Дистанционное методическое объединение учителей математики «Итоговая государственная аттестация».

5. Вебинар, проводимый издательством «Просвещение». Выступление И. Ященко «ЕГЭ – 2016. О ЕГЭ предметно. Математика».

6. Курсы повышения квалификации для учителей математики «Актуальные проблемы преподавания математики в условиях ФГОС» на базе ФГБОУ ВО «КГУ им. Н.А. Некрасова» (декабрь 2015).

7. Методический семинар кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «КГУ им. Н.А. Некрасова» по вопросам подготовки школьников к ИГА для преподавателей и студентов направления подготовки «Педагогическое образование» направленность «Математика».

В «Методических рекомендациях по некоторым аспектам совершенствования преподавания математики» (см. [4]) по результатам ЕГЭ выделены ключевые проблемы, определяющие недостаточное количество выпускников, показывающих уровень подготовки, необходимый для успешного продолжения образования в профильных ВУЗах. Все эти проблемы в той или иной степени присутствуют в нашем регионе. Хочется заметить, что некоторые из них, например, неумение проводить анализ условия задачи, осуществлять поиск путей решения, неумение применять стандартные алгоритмы в измененной ситуации, неумение находить и исправлять ошибки в собственных рассуждениях, преобразованиях и в вычислениях, невозможно решить на уровнях средней и старшей школы. Причины их возникновения, по мнению авторов, связаны с проблемами начальной школы такими, как крайняя информационная перегруженность учеников начальных классов (огромное количество предметов, тем, сведений, которые все равно сообщаются ученику повторно в средних классах).

Библиографический список

1. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ результатов проверки заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике за 2015 год // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 2. – С. 14–16.

2. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Анализ структуры заданий единого государственного экзамена по математике за 2016 год по Костромской области // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 4. – С. 34–37.

3. *Бабенко А.С., Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н.* Особенности подготовки экспертов по проверке заданий с развернутым ответом единого государственного экзамена по математике // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – № 3. – С. 177–178.

4. ФГБ НУ «Федеральный институт педагогических измерений». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fipi.ru/ (дата обращения 10.01.2017).

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

Бабинцева Людмила Николаевна
Институт развития образования Иркутской области
lyu-kolmynina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В данной статье дается определение понятиям «социально-психологическая компетентность» и «индивидуальный стиль саморегуляции». Исследуются множественные взаимосвязи таких компонентов социально-психологической компетентности как «Беспечность», «Эмоциональная устойчивость» и «Склонность к асоциальному поведению» с разными параметрами индивидуального стиля саморегуляции личности у студентов-психологов. Результаты, полученные на выборке студентов-психологов (196 человек), показали наличие взаимосвязи только у таких параметров индивидуального стиля саморегуляции как гибкость и осознанное моделирование своей деятельности и поведения с представленными компонентами социально-психологической компетентности.

Ключевые слова: *социально-психологическая компетентность, индивидуальный стиль саморегуляции, беспечность, эмоциональная устойчивость, склонность к асоциальному поведению, моделирование своей деятельности, регуляторная гибкость своего поведения.*

Развитие личности как профессионала и успешность профессиональной деятельности зависит от многих факторов, в т.ч. и от профессионально-важных качеств человека. К профессионально-важным качествам на ряду со многими другими, относят различные компоненты социально-психологической компетентности, а также и осознанную саморегуляцию деятельности и поведения.

Социально-психологическая компетентность выражается в способности человека осознавать и контролировать свое социальное поведение, понимать поведение других, понимать психологические механизмы возникновения того или иного эмоционального состояния, владеть механизмами саморегуляции, необходимыми для успешного выполнения данной деятельности, в способности видеть социально-психологические проблемы в своей деятельности, умении их формулировать и искать пути их адекватного разрешения [1; 7].

Саморегуляция это системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей, и управлению ими [4].

Личностные аспекты саморегуляции базируются в основном на концепции стиля саморегуляции [6].

От индивидуального стиля саморегуляции зависит, как человек планирует, программирует и моделирует свою деятельность, оценивает ее результаты, а так же показывает насколько человек умеет подстраиваться под изменение условий и самостоятелен [6].

В некоторых исследованиях говорится о том, что на целенаправленное сознательное развитие социально-психологической компетентности оказывает влияние саморегуляция, как важный уровень регуляции активности индивида [2]. Но как это влияние происходит, и как связаны между собой эти компоненты, не уточняется.

Поэтому ***цель нашего исследования*** выявить многоуровневые взаимосвязи компонентов социально-психологической компетентности и параметров индивидуального стиля саморегуляции.

Предметом изучения в нашем исследовании является взаимосвязь таких компонентов социально-психологической компетентности как «Жизнерадостность», «Эмоциональная устойчивость», «Склонность к асоциальному поведению» и различных параметров индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов обучающихся в вузе.

Методы и организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось на студентах-психологах 1–5 курсов (специалитет) факультета психологии Иркутского государственного университета. Выборка составила 196 человек: на 1 курсе – 40, на 2-м – 40, на 3-м – 36, на 4-м – 40 и на 5 курсе – 40. Возраст студентов составлял 18–21 год.

Исследование проводилось в несколько этапов: на первом этапе нами была проведена диагностика индивидуального стиля саморегуляции и социально-психологической компетентности; на втором этапе мы выявили связь между выборками с помощью математической обработки; на третьем этапе провели качественный анализ результатов исследования.

Для диагностики индивидуального стиля саморегуляции применялся опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [5].

При исследовании фактора Н социально-психологической компетентности была использована методика для диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) [3].

© Бабинцева Л.Н., 2017

Для выявления связи между выборками использовался коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена [8].

Особенности взаимосвязей между представляемыми компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции

Беспечность и регуляторная гибкость (рис. 1–4). Полюсы такого компонента как «Беспечность» социально-психологической компетентности говорят с одной стороны о таких качествах социально-психологической компетентности, как жизнерадостность, беспечность, весёлость, с другой стороны о трезвости, молчаливости, серьёзности.

Математический анализ показал что, данный компонент социально-психологической компетентности положительно коррелирует с таким параметром саморегуляции, который относится к регуляторно-личностным свойствам, как гибкость (0,4357, 0,5488, 0,4665 при r=0,01 и 0,3344, 0,3902 при r=0,05).

Жизнерадостные, весёлые, беспечные испытуемые обладают ***высокосформированной*** регуляторной гибкостью. Такие студенты демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов, легко перестраивают планы и программы действий и поведения при возникновении непредвиденных обстоятельств. Могут быстро оценить изменение значимых условий и скорректировать свое поведение (рис. 1).

Студенты 1 курса обладающие ***преобладающей выраженностью качества*** соответствующего высокой оценке имеют ***либо высокий, либо средний уровень*** регуляторной гибкости. На всех остальных курсах наибольшее количество испытуемых имеет ***высокую сформированность регуляторной гибкости***, т.е. демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. Чуть меньше студентов демонстрируют ***средний уровень*** развитости регуляторной гибкости (рис. 2).

На 2-м курсе у испытуемых ***в меру жизнерадостных, весёлых, беспечных, в меру трезвых, молчаливых, серьёзных*** регуляторная гибкость развита на ***высоком уровне***. На всех остальных курсах у таких испытуемых регуляторная гибкость сформирована на ***среднем уровне***. У таких испытуемых при быстрых изменениях ситуации, при неожиданном повороте событий (например, на экзамене или в ситуации семинара) могут возникать трудности с реализацией и перестройкой планов (рис. 3).

У ***испытуемых трезвых, молчаливых, серьёзных*** регуляторная гибкость находится на ***низком уровне***, это говорит о том, что такие студенты в динамичной, быстроменяющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разрабатывать программу действий, выделять значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внесения коррекции (рис. 4).

Склонность к асоциальному поведению и осознанное моделирование деятельности (рис. 5, 6). Склонность к асоциальному поведению как компонент социально-психологической компетентно-

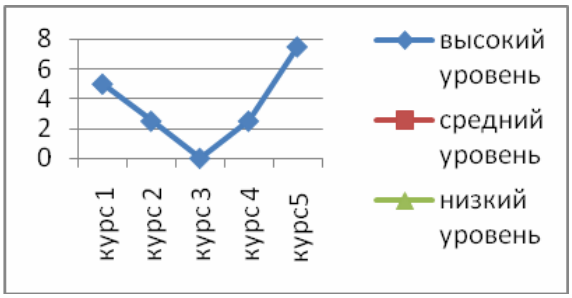


Рис. 1. Соотношение высоких показателей «Беспечность» и регулятивной гибкости

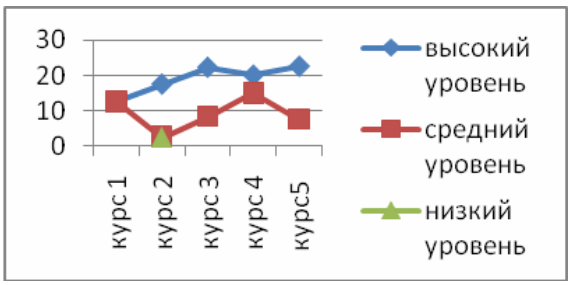


Рис. 2. Соотношение преобладания высоких показателей «Беспечность» и регулятивной гибкости

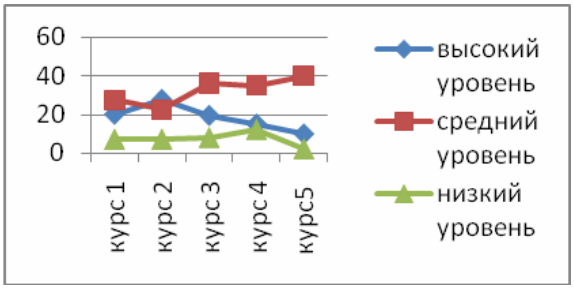


Рис. 3. Соотношение средних показателей «Беспечность» и регулятивной гибкости

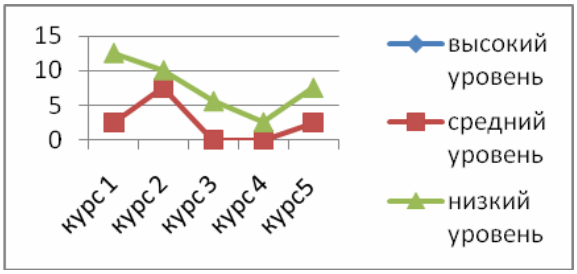


Рис. 4. Соотношение низких показателей «Беспечность» и регулятивной гибкости

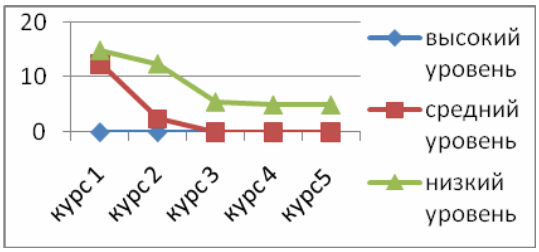


Рис. 5. Соотношение высоких показателей по компоненту «Склонность к асоциальному поведению» и моделирования деятельности

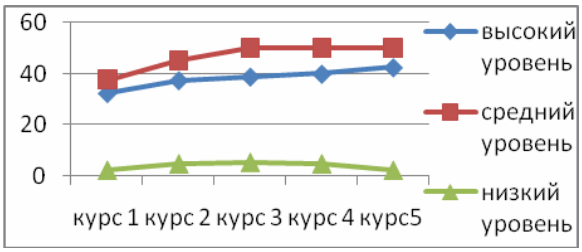


Рис. 6. Соотношении показателей низких показателей по компоненту «Склонность к асоциальному поведению» и моделирования деятельности

сти говорит о наличии или отсутствии склонности к асоциальному поведению. При корреляционном анализе данный компонент показал отрицательную связь с таким параметром саморегуляции как моделирование (-0,4919, при r=0,01 и -0,3121, -0,3614, -0,3649, -0,3207 при r=0,05).

У студентов, имеющих склонность к асоциальному поведению, потребность в осознанном моделировании своей деятельности находится на ***низком уровне (рис. 5).*** Такие испытуемые характеризуются пренебрежением к принятым общественным нормам, моральным и этическим ценностям, установившимся правилам поведения и обычаям.

У испытуемых, не имеющих склонности к асоциальному поведению, осознанное моделирование своей деятельности находится на ***среднем уровне*** развития. Причем на старших курсах таких испытуемых больше чем на младших (рис. 6).

На старших курсах испытуемых не склонных к асоциальному поведению и имеющих высокий уровень развития моделирования гораздо больше чем на младших.

Эмоциональная устойчивость и регуляторная гибкость (рис. 7–10). Данный компонент социально-психологической компетентности характеризует человека с одной стороны, как эмоционально устойчивого, зрелого, спокойного, с другой стороны, как эмоционально неустойчивого, изменчивого, поддающегося чувствам.

Проводя статистический анализ «Эмоциональной устойчивости» и различных параметров индивидуального стиля саморегуляции обнаружилась его положительная корреляционная связь с регуляторной гибкостью (0,4226, 0,5356, 0,4805 при r=0,01 и 0,3288, 0,3909 при r=0,05).

Эмоционально устойчивые, зрелые, спокойные испытуемые имеют ***высокий уровень*** развития регуляторной гибкости (рис. 7).

Студенты с преобладающей выраженностью личностных качеств соответствующих высокой

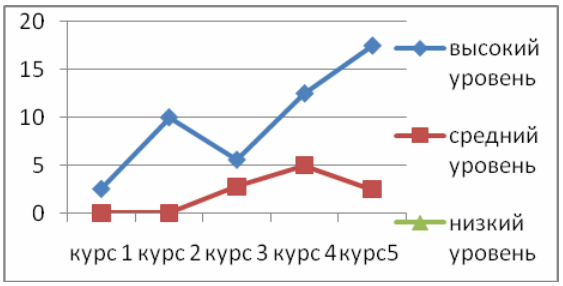


Рис. 7. Соотношение высоких показателей «Эмоциональной устойчивостью» и регуляторной гибкостью

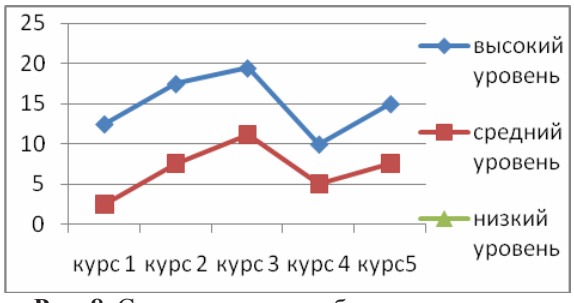


Рис. 8. Соотношение преобладания высоких показателей «Эмоциональной устойчивостью» и регуляторной гибкостью

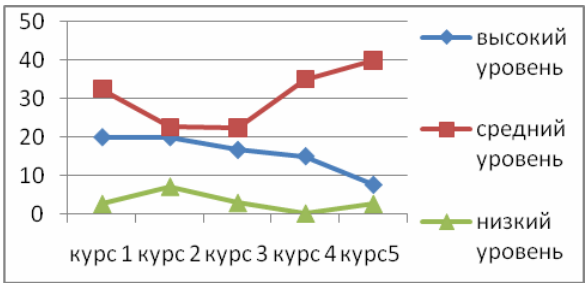


Рис. 9. Соотношение средних показателей «Эмоциональной регуляции» и регуляторной гибкостью

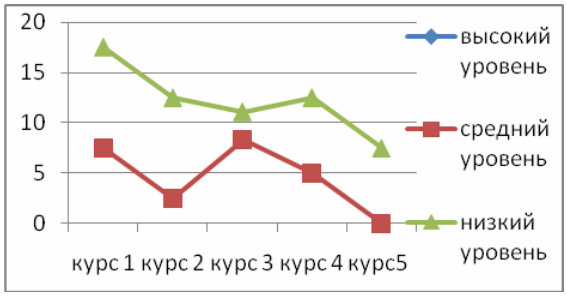


Рис. 10. Соотношение низких показателей «Эмоциональной устойчивости» и регуляторной гибкостью

оценке по компоненту «Эмоциональная устойчивость», имеют в основном ***высокий уровень*** развития регуляторной способности (рис. 8).

У студентов с примерным равновесием между такими личностными качествами как эмоциональная устойчивость, спокойствие, зрелость и эмоциональная неустойчивость, изменчивость регуляторная гибкость развита на ***среднем уровне*** (рис.9).

Эмоционально неустойчивые, поддающиеся чувствам студенты имеют ***низкий уровень*** регуляторной гибкости (рис. 10).

Эмоциональная устойчивость и осознанное моделирование своей деятельности (рис. 11–14). Также компонент «Эмоциональная устойчивость» социально-психологической компетентности коррелирует с таким параметром саморегуляции, как осознанное моделирование своей деятельности. Но данная взаимосвязь прослеживается только на 1-3 курсах (на 1 курсе 0,4441, на 2 курсе 0,4960 при r=0,01, на 3 курсе 0,3757 при r=0,05). На 5 и 4 курсах связь между данными параметрами теряется.

Эмоционально устойчивые, зрелые, спокойные испытуемые имеют ***высокий уровень*** развития осознанного моделирования своей деятельности. Такие испытуемые умеют правильно оценивать ситуацию (например, учебную), оперативно подобрать пути и способы достижения цели (рис. 11).

Студенты с преобладающей выраженностью личностных качеств соответствующих высокой оценке по данному компоненту, имеют также ***высокий уровень*** развития осознанного моделирования своей деятельности (рис. 12).

У студентов с примерным равновесием между такими личностными качествами как эмоциональная устойчивость, спокойствие, зрелость и эмоциональная неустойчивость, изменчивость осознанное моделирование развито на ***среднем уровне***. У испытуемых с такими личностными качествами способность выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, развито хорошо (рис. 13).

Эмоционально неустойчивые, поддающиеся чувствам студенты имеют ***низкий уровень*** осознанного моделирования своей деятельности на 2 и 3 курсе. На 1 курсе такие испытуемые имеют средний и низкий уровень развития осознанного моделирования. Это говорит о том, что у таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, что часто приводит к неудачам (рис. 14).

Итак, исследование выявило особенности взаимосвязи между компонентами социально-психологической компетентности и параметрами индивидуального стиля саморегуляции:

1. Компонент социально-психологической компетентности «Жизнерадостность» имеет статистически значимые связи с регуляторной гибкостью. Испытуемые жизнерадостные, беспечные и веселые, а также с преобладанием перечисленных качеств имеют высокий уровень развития осознанной гибкости. Студенты, в меру жизнерадостные, весёлые, беспечные, в меру молчаливые и серьёзные имеют средний уровень регуляторной гибкости. У серьезных, молчаливых респондентов регуляторная гибкость находится на низком уровне развития;

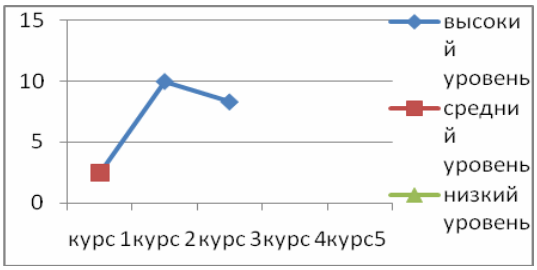


Рис. 11. Соотношение высоких показателей «Эмоциональной устойчивости» и осознанного моделирования

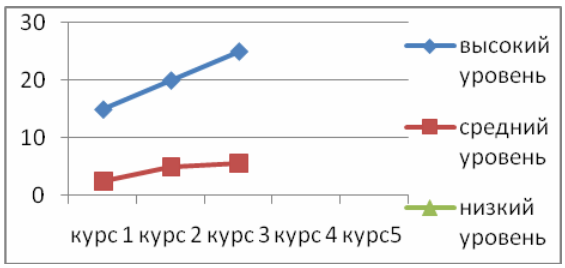


Рис. 12. Соотношение преобладания высоких показателей «Эмоциональной устойчивости» и осознанным моделированием

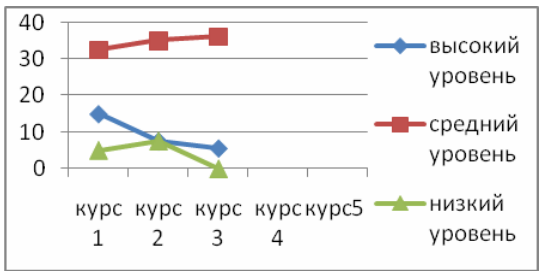


Рис. 13. Соотношение средних показателей «Эмоциональной устойцивости» и осознанным моделированием своей деятельности

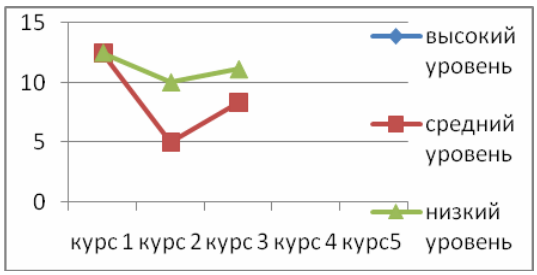


Рис. 14. Соотношение низких показателей «Эмоциональной устойчивостью» и осознанным моделированием своей деятельности

2. Эмоциональная устойчивость связана с такими параметрами индивидуального стиля саморегуляции, как осознанное моделирование и регуляторной гибкостью. У эмоционально устойчивых, зрелых, спокойных испытуемых, а также с преобладанием таких личностных качеств студентов-психологов осознанное моделирование деятельности и поведения и регуляторная гибкость развиты на высоком уровне. У респондентов с примерным равновесием между высокими и низкими показателями по данному компоненту социально-психологической компетентности регуляторная гибкость и осознанное моделирование развиты на ***среднем уровне.*** У испытуемых эмоционально неустойчивых, легко поддающихся чувствам моделирование и гибкость находится на низком уровне;

3. Склонность к асоциальному поведению связана с осознанным моделированием своей деятельности и поведения. У студентов-психологов склонных к асоциальному поведению моделирование находится на низком уровне.

Библиографический список

1. *Бабинцева Л.Н.* Основные подходы к анализу социально-психологической компетентности личности // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2016. – № 1 (31). – 9–16 с.

2. *Буртовая Н.Б.* Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы её развития: на примере студентов - будущих педагогов-психологов: дис. … канд. психол. наук. – Томск, 2004. – 176 с.

3. Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 138–149.

4. *Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.

5. *Моросанова В.И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

6. *Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

7. *Сафронова О.В.* Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы: дис. … канд. психол. наук. – СПб, 1998. – 225 с.

8. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2010. – 350 с.

УКД 159.925

Гуров Андрей Вячеславович
Миняров Валерий Максимович
доктор педагогических наук, профессор
Самарский государственный социально-педагогический университет
andrewg213@gmail.com, hose.marti@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫМ КОНФЛИКТОМ

В статье представлен теоретический анализ психических состояний вины, обиды, одиночества которые могут обуславливать внутриличностные конфликты у студентов. Статья содержит данные исследования выделенных психических состояний (вины, обиды, одиночества), результаты которого расширяют представление о феноменологии этих психических состояний у студентов.

Ключевые слова: *внутриличностный конфликт, личность, психические состояния, одиночество.*

В настоящее время в системе высшего профессионального образования приоритетное внимание, безусловно, уделяется образовательному процессу, реализации федеральных государственных образовательных стандартов, и другим направлениям деятельности, что требует усилий и напряженной деятельности от студентов. В концепции модернизации российского образования подчеркивается, что обновление образования должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, обеспечении устойчивого, динамического развития российского общества. Общество нуждается в здоровых, продуктивных и перспективных студентах, однако, подчас малый акцент делается на психологическом состоянии студентов, что вносит определенные противоречия в успешное протекание учебной деятельности. Данные обстоятельства влекут за собой негативные сценарии: студенты находятся в напряженном психическом состоянии, могут возникать внутриличностные противоречия, осложняются отношения между преподавателем и студентом, а в конечном счете, это сказывается на успеваемости и эффективности освоения учебных программ студентами.

В процессе обучения в вузе студенты сталкиваются с различного рода жизненными ситуациями, что также может негативно влиять на учебную деятельность. На данный момент, в рамках обучения в вузе, психологическая служба недостаточно эффективно решает проблему преодоления таких напряженных психических состояний у студентов, их профилактики. В связи с этим особое значение приобретает поиск новых эффективных путей преодоления этих напряженных психических состояний у студентов, негативно влияющих на их самочувствие и успешную деятельность.

Под внутриличностным конфликтом будем понимать психическое состояние личностного переживания, детерминируемое невозможностью удовлетворения потребности в силу внутренних противоречий, в основе которых, лежит борьба мотивов за включение личности в желаемую деятельность.

Подробный анализ психологической литературы позволил наметить предпосылки того, что внутриличностные конфликты могут сопровождать определенные психические состояния (Е.П. Ильин, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров). Остановимся на понятии «психическое состояние», а также конкретизируем связь внутриличностных конфликтов и психических состояний.

Приведем определение понятия психическое состояние. А.О. Прохоров, в своих научных трудах, с учетом проведенного системного и категориального анализа понятия «психическое состояние» и упорядоченности по системным характеристикам пространство – время, информация – энергия, дает следующее определение: психическое состояние – это «отражение личностью ситуации в виде сочетания (совокупности) различных характеристик человека, возникающее в динамике психической деятельности и выражающее единство поведения и переживания» [5, с. 61].

Внутренний конфликт, по мнению А.О. Прохорова, это – «состояние, связанное с конфликтом противоречивых установок, влечений, мотивов, ценностей, амбивалентностью чувств и др.» [5, с. 227]. К психическим состояниям в момент переживания внутриличностного конфликта, А.О. Прохоров относит состояния, имеющие ярко выраженную негативную эмоциональную окраску, так называемые неравновесные психические состояния.

К психическим состояниям, возникающим в ситуации внутриличностного конфликта, А.О. Прохоров относит состояния страха, комплекс неполноценности, депрессии, одиночества, уход в себя [5, с. 383]. В своих трудах он выделяет несколько психических состояний, которые могут быть характерны для внутриличностного конфликта, такие как угнетенность; подавленность; страдание; обида; униженность; вина; одиночество; апатия; депрессия; фрустрация [1].

В данной статье остановимся на рассмотрении психических состояний вины, обиды и одиночества более подробно, поскольку данные психические состояния, вероятно, интенсивны по своему протеканию и имеют выраженный негативный эмоциональный окрас.

Рассмотрим психическое состояние вины. Раскрывая содержание понятия вины в своем исследовании И.А. Белик рассматривает вину как

© Гуров А.В., Миняров В.М., 2017

четырехкомпонентное образование. В нее входят: 1) эмоциональный компонент (переживания дисфорического характера — угнетенность, подавленность, страдание и т. д.), сожаление и раскаяние; 2) когнитивный компонент, который включает осознание и анализ поступка, осознание несоответствия «реального» и «идеального»; 3) мотивационный компонент: желание исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение; 4) психосоматический компонент, связанный с неприятными физическими ощущениями (головная боль, тяжесть в животе и т.д.) [3, с. 157]. По данным И.А. Белик, вина положительно связана с внутриличностным конфликтом и самообвинением.

В своем исследовании С.Г. Корчагина, приводит следующее определение одиночества, «…психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими» [4, с. 25]. Автор подчеркивает, что одиночество есть внутреннее психическое, душевное состояние, а не внешне наблюдаемый объективный фактор. Причины одиночества кроются не во внешних факторах таких как, например развод, потеря близкого человека и др., а причиной являются внутренние психические механизмы. Автором не исключается влияние объективных факторов в возникновении состояния одиночества, они могут являться катализатором данного состояния, но механизм генезиса одиночества, является внутриличностным при любых внешних ситуациях и условиях. Поэтому психическое состояние одиночества может быть связано именно с внутриличностным конфликтом, к примеру, противоположные стремления быть в уединении и быть в контакте с кем-либо, могут создавать внутриличностные противоречия [4, с. 71].

Рассматривая состояние обиды, обратимся к позиции Ф. Перлза. Примером одной из незавершенных ситуаций, по мнению Ф. Перлза, является обида. Ф. Перлз трактовал ее следующим образом: если человек пребывает в состоянии обиды, вероятно, он «застрял» и не может сделать шаг вперед и выразить свой гнев, чтобы произвести необходимые изменения в среде и получить удовлетворение, и при этом человек не может забыть о беспокойстве, которое приносит обида. Обида, по мнению автора, является психологическим эквивалентом до боли сжатой челюсти. Обиду характеризует состояние, когда человек не может отпустить и забыть, не может позволить инциденту или человеку отойти на задний план, и в то же время не может активно за это взяться, и данное поведение как раз таки характеризует внутриличностный конфликт [2].

Исходя из вышеизложенного, актуальным является исследование выраженности психических состояний вины, обиды и одиночества, поскольку интенсивность их протекания может определять наличие внутриличностного конфликта у студентов.

В исследовании приняли участие 163 студента 1–4-х курсов двух факультетов: психологии и начального образования, Самарского государственного социально-педагогического университета.

Рассмотрим полученные результаты экспериментальной работы по изучению психических состояний у студентов, обусловленных внутриличностными конфликтами. Раскроем полученные данные по каждому из психических состояний более подробно.

Для изучения наличия и степени выраженности психического состояния одиночества у студентов использовалась «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона. Количество студентов, у которых диагностирован низкий, средний и высокий уровень одиночества, определялся в баллах. В ходе диагностики уровня субъективного ощущения одиночества были получены следующие показатели: низкий уровень одиночества выявлен у 55,1%, средний уровень был выявлен у 37,7%, а высокий уровень одиночества представлен у 7,2%.

Полученные результаты позволяют констатировать тот факт, что низкий уровень состояния одиночества связан с возрастными особенностями респондентов (от 17 до 23 лет), эти студенты активно включаются в процесс неформального общения, отношений в группе. Наряду с этим, для значительно большей части студентов процесс адаптации в учебном заведении, в группе, прошел более успешно. У таких студентов отмечается положительная оценка себя и окружающих, эмоциональная устойчивость, социальная смелость, инициативность, эти студенты скорее более легки в общении.

Средние и высокие показатели уровня состояния одиночества связаны с характерологическими особенностями данных студентов, возможно процесс адаптации в учебном заведении, в группе, прошел не столь гладко. Также данные показатели могут быть обусловлены такими факторами как отсутствие брачного партнера, поверхностное общение с окружающими, слабое развитие коммуникативных навыков, как отмечают отдельные авторы [6, с. 167].

Для изучения наличия и степени выраженности состояния вины и обиды использовался «Опросник уровня агрессивности» Басса-Дарки, стандартизированный А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой. Уровень выраженности показателей вины и обиды диагностировался по баллам, которые затем при помощи коэффициента определенного для каждой шкалы переводились в стены.

По показателям выраженности психического состояния вины получены следующие данные: низкий уровень наблюдается у 9,9% студентов; средний уровень был выявлен у 25,4%; повышен-

ный уровень у 31%; высокий уровень выраженности характеризует 19,7%; очень высокий уровень выявлен у 14% студентов.

Низкий и средний уровни выраженности состояния вины у студентов связан с более развитым осознанием и анализом собственных поступков, более отчетливым желанием исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение, в рамках которого испытывается состояние вины, также эти студенты, вероятно, чаще испытывают раскаяние как возможность простить себя, отпустить вину.

Повышенный, высокий и очень высокий уровни выраженности состояния вины у студентов связаны с внутренней конфликтностью и самообвинением, с субъективным ощущением невозможности исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение, в рамках которого испытывается состояние вины, слабая выражено раскаяние, эти студенты характеризуются угнетенностью, подавленностью. Наряду с этим, можно выделить особенности выраженности состояния вины в рамках учебной деятельности. Состояние вины у студентов иногда может формироваться в процессе учебной деятельности преподавателем, выступая тем самым регулятором повышения эффективности подготовки студентов к занятиям, через данное состояние делается попытка прививать студентам ответственность, продуктивность, и в целом повышать эффективность протекания учебного процесса. Привитие чувства вины также может носить идею более успешного управления, влиять на дисциплинированность студенческого коллектива. Но, безусловно, в силу личностных особенностей некоторые студенты склонны переводить такие интервенции как критику, прививание вины, именно на себя, и из-за этого может происходить возрастание интенсивности переживания состояния вины.

По показателям выраженности состояния обиды получены следующие данные: низкий уровень наблюдается у 12,9% студентов; средний уровень был выявлен у 58,1%; повышенный уровень у 21%; высоким уровнем выраженности состояния обиды характеризуются 8% студентов. Эти данные значительно отличаются от распределения показателей состояния вины, соответственно, меньшая часть студентов характеризуется высокими показателями состояниями обиды, и напротив, большая часть характеризуется наличием состояния вины.

Низкие и средние показатели выраженности состояния обиды у студентов связаны с осознанным поведением в ситуациях, связанных с самооценкой и самоутверждением, данные студенты менее чувствительны к критике, более спокойно переживают ситуации конфликта.

Повышенные и высокие показатели выраженности состояния обиды характеризуют студентов с уязвленным самолюбием, они более глубоко переживают возникающие ситуации, которые связанны с оценкой «Я» и самоутверждением, также для них характерно состояние, когда возникают трудности отпустить и забыть, позволить инциденту или человеку отойти на задний план. Наряду с этим, можно выделить особенности выраженности состояния обиды в рамках учебной деятельности. Система отношений преподаватель-студент носит неоднородный характер, и иногда противоречивыми действиями может отличаться как студент, так и преподаватель. В учебном процессе, вероятно, может происходить, что преподаватель делает замечания студентам, не всегда объективные, либо необоснованно перегружает учебными задачами, что в свою очередь, в силу личностных особенностей студентов может способствовать повышению интенсивности переживания состояния обиды. У некоторых студентов с повышенным чувством справедливости, скорее всего, состояние обиды может быть более выражено, чем у других студентов, хотя в определенных случаях, для любой системы взаимоотношений характерна некая несправедливость.

Таким образом, теоретический анализ позволил конкретизировать то, что внутриличностные конфликты у студентов могут быть детерминированы определенными психическими состояниями, а именно вины, обиды и одиночества. Интенсивность протекания данных психических состояний характеризует наличие внутриличностного конфликта у студентов. Полученные результаты в рамках данного исследования отражают картину выраженности психических состояний вины, обиды и одиночества у студентов, что в дальнейшем позволяет определять методы и средства разрешения внутриличностного конфликта у студентов.

Библиографический список

1. *Габдреева Г.Ш., Прохоров А.О.* Практикум по психологии состояний / под ред. проф. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 480 с.

2. *Гингер С.* Гештальт: искусство контакта. – М.: Академический Проект; Культура, 2010. – 191 с.

3. *Ильин Е.П.* Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

4. *Корчагина С.Г.* Психология одиночества. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

5. *Прохоров А.О.* Психология состояний / А.О. Прохоров, М.Е. Валиуллина, Г.Ш. Габдреева, М.М. Гарифуллина, В.Д. Менделевич; под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 624 с.

6. *Шелехов И.Л., Федчишина Е.С.* Внутриличностный конфликт и одиночество // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6 (134). – С. 164–170.

УДК 378

Корягина Наталья Александровна
кандидат психологических наук
Терентьева Татьяна Алексеевна
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, г. Москва
nkoryagina@hse.ru, nkoryagina@hse.ru

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы)

Статья посвящена проблеме самоорганизации учебной деятельности студентов. В ней представлен анализ отечественных и зарубежных подходов к изучению феномена самоорганизации и факторов его формирования, а также анализ связей самоорганизации с академической успеваемостью студентов. Самоорганизация раскрывается в деятельности, в частности, при выполнении учебной задачи. В статье представлена качественная картина, отражающая особенности учебной деятельности студентов, их самоорганизацию, предпочитающих индивидуальные или групповые формы выполнения учебных заданий. В результате проведенного авторами исследования были обнаружены связи между способом обучения и уровнем самоорганизации обучающегося.

Ключевые слова: *самоорганизация, учебная деятельность, формы учебных заданий, контроль знаний.*

В результате присоединения России к Болонскому процессу в системе высшего образования РФ начали происходить изменения, в том числе, связанные с увеличением количества часов самостоятельной работы у студентов. При этом среди студентов существует практика совместной подготовки и обсуждения материалов занятий, поэтому изучение самоорганизации студентов, предпочитающих разные формы выполнения заданий, является необходимым, что составляет актуальность данной работы.

В настоящее время изучение самоорганизации широко представлено в отечественной литературе. При этом единое понимание и определение самоорганизации отсутствует вследствие различных подходов к рассмотрению этого феномена. В зарубежной литературе нет комплексного подхода к изучению проблемы самоорганизации, однако существуют исследования саморегуляции и самоэффективности, которые являются частью самоорганизации. Большинство исследований посвящены изучению самоорганизации учебной деятельности, так как эта способность активно формируется именно во время обучения.

Исследования самоорганизации, проводящиеся в рамках учебной деятельности, главным образом связаны с выполнением различных задач. Учебная задача, данная в определенной ситуации и предполагающая определенные действия по ее решению, является заданием. Задание может быть выполнено индивидуально или в группе с другими учащимися. В одних исследованиях, самоорганизация изучается при индивидуальном выполнении заданий, в других – при использовании групповых заданий. В свою очередь задания также имеют разные формы. Так, теоретический анализ ряда исследований показал, что для изучения самоорганизации используются задания, заранее определяющие форму его выполнения – групповую или индивидуальную. Однако исследований, учитывающих индивидуальные предпочтения студентов в выборе формы выполнения гибких заданий, которые одинаково можно выполнять индивидуально и в группе, очень мало. Отсюда возникает **проблема** исследования, которая состоит в изучении самоорганизации студентов, предпочитающих разные формы выполнения заданий в зависимости от типа учебного задания.

Целью нашего исследования служило выявление особенности самоорганизации учебной деятельности студентов при индивидуальной и групповой форме выполнения учебного задания в зависимости от типа этого задания.

Общая гипотеза: существуют различия между уровнями самоорганизации студентов, предпочитающих индивидуальную форму выполнения гибких заданий, и студентов, предпочитающих групповую форму выполнения гибких заданий.

Частные гипотезы:

1) между заданиями с заданной формой выполнения, «эссе» и «проект», и заданиями с гибкой формой выполнения, «коллоквиум», «контрольная работа с закрытым типом вопросов» и «контрольная работа с открытым типом вопросов», существуют различия.

2) между уровнем самоорганизации студентов, предпочитающих выполнять задания с гибкой формой сдачи индивидуально, и уровнем самоорганизации студентов, предпочитающих выполнять задания с гибкой формой сдачи в группе, будут значимые различия по компоненту «целеполагание».

Эмпирическая проверка уровня самоорганизации при групповом и индивидуальном выполнении заданий

Стратегический план исследования. Данное исследование является описательным. В ходе теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы на тему самоорганизации и ее связи с групповым и индивидуальным обучением, а также анализа недостатков существующих исследований самоорганизации в виде ограниченности выбора учебных заданий стало возможным описание профилей самоорганизации студентов в разных

© Корягина Н.А., Терентьева Т.А., 2017

условиях при выполнении разных учебных заданий. Проведенное исследование дает возможность детальнее описать феномен самоорганизации и охарактеризовать студентов с высоким уровнем самоорганизации по компонентам (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия) и по предпочитаемой форме подготовки к занятиям.

Выборку составили 181 респондент, 134 женщины и 47 мужчин. Респонденты являются студентами очного обучения в бакалавриате НИУ ВШЭ (1 курс n=34, 2 курс n=88, 3 курс n=33, 4 курс n=26). В данном ВУЗе студенты выполняют все типы учебных заданий, в том числе в групповой и индивидуальной форме. Выборка однородна по уровню образования, однако различается по профилю обучения (таблица 1).

Методы сбора данных. В исследовании использовался метод опроса, он проводился он-лайн на платформе Google Docs, участие было добровольным. Для получения данных использовалось 3 методики:

1) «Диагностические особенности самоорганизации» (ДОС). Автор А.Д. Ишков (2004);

2) опросник «Шкалы академической мотивации». Авторы Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин (2014);

3) опросник особенностей подготовки к учебным занятиям (авторский).

Методика «Диагностические особенности самоорганизации» (А.Д. Ишков, 2004) – соотносится с теоретическим анализом и принятой голографической моделью самоорганизации А.Д. Ишкова. Диагностика уровня самоорганизации проводится по шести шкалам: «Целеполагание» (Цп), «Анализ ситуации» (АС), «Планирование» (Пл), «Самоконтроль» (Ск), «Коррекция» (Кор), «Волевые усилия» (ВУ). «Уровень самоорганизации» (УС), которые отражают общий уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности. Опросник включает в себя 39 утверждений. Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждений по шестибалльной шкале.

Опросник «Шкалы академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин, 2014) позволяет выявить конкретную мотивацию к обучению среди студентов. Это поможет отсеять студентов не ориентированных на обучение, так как их уровень самоорганизации учебной деятельности, скорее всего, будет низким вне зависимости от предпочитаемой формы подготовки и типа задания. Опросник состоит из 7 шкал: шкала познавательная, шкала мотивации достижения, шкала мотивации саморазвития, шкала мотивации самоуважения, шкала интроецированной мотивации, шкала экстернальной мотивации, шкала амотивации.

Опросник включает в себя 28 утверждений. Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из утверждения по шестибалльной шкале.

Методика «Предпочитаемая форма обучения», является авторской. Ее цель – определить предпочитаемую форму подготовки к занятиям, групповую или индивидуальную, для каждого из типов учебных заданий. Для каждого из пяти типов учебных заданий были составлены вопросы, описывающие эти задания. Предлагалось два варианта ответа, которые были одинаковыми для всех пяти вопросов.

Вопросы:

1. Как вы предпочитаете выполнять письменные работы? (Эссе, реферат, монографии и прочее).

2. Как вы предпочитаете выполнять большие проектные работы? (Проведение исследования, эксперимента и прочее).

3. Как вы предпочитаете готовиться к промежуточной устной форме контроля? (Коллоквиум, монография и прочее).

4. Как вы предпочитаете готовиться к промежуточным письменным тестам, содержащим закрытые вопросы, то есть с вариантами ответов?

5. Как вы предпочитаете готовиться к промежуточным письменным контрольным работам, содержащим открытые вопросы, то есть без вариантов ответа?

Варианты ответов:

a) Индивидуально, полностью сосредоточившись на работе.

b) В группе однокурсников, когда можно разделить обязанности и объем работы между студентами.

Так как у студентов есть разное представление о формах работы, особенно о групповой работе, то в вариантах ответа содержится уточнение каждой из форм. Так, групповая работа раскрывается через разделение обязанностей в группе, так как именно это является основной характеристикой этого вида работы, а индивидуальная работа уточняется как фокусировка на задании.

Полученные данные по трем методикам были обработаны при помощи методов математической статистики в пакете данных SPSS.

Таблица 1

Состав выборки по направлениям подготовки

Социальное направление		**Гуманитарное направление**		**Экономико-математическое направление**	
Факультет социальных наук, факультет коммуникации, медиа и дизайна		Факультет гуманитарных наук, факультет права		МИЭМ, Факультеты математики, бизнеса и менеджмента; мировой экономики и мировой политики; экономических наук	
Кол-во респондентов	138	Кол-во респондентов	14	Кол-во респондентов	28

Обсуждение результатов

Выбранные пять типов заданий (эссе, проект, коллоквиум, контрольная работа с закрытыми вопросами и контрольная работа с открытыми вопросами) различаются по форме сдачи этих заданий, соответственно, полученные данные позволили разделить задания на две группы – те, которые имеют заданную форму сдачи, и те, которые имеют гибкую форму сдачи. Для исследования были важны именно задания второй группы, так как предпочтения студентов по форме выполнения этих заданий разделились. Дальнейший анализ форм выполнения заданий проводился по трем заданиям, входящих в группу гибких задний – «коллоквиум», «контрольная работа с закрытым типом вопросов», «контрольная работа с открытым типом вопросов».

Полученные результаты подтверждают различия в профилях студентов, предпочитающих индивидуальное выполнение гибких заданий, и студентов, предпочитающих групповое выполнение гибких заданий. Профили различаются только одному компоненту – целеполагание, при этом у студентов первого профиля этот уровень выше. Согласно теории ориентации на социальную взаимозависимость Джонсон & Джонсон, при групповой работе студенты, ориентированные на такую работу, разделяют общие цели и ориентируются на них, а при групповой работе и ориентации на индивидуальные цели продуктивность группы снижется. Таким образом, студенты, предпочитающие групповую работу, скорее всего, ориентированы именно на групповые цели, иначе их работа была бы хуже по производительности. В таком случае, уровень самостоятельного целеполагания снижается за счет разделения ответственности и целей между участниками группы. Студенты, которые предпочитают выполнять задания индивидуально, самостоятельно ставят цели, тем самым повышая этот навык.

Анализ данных показал невысокие различия в уровне целеполагания, что можно объяснить тем, что кроме гибких заданий, где можно выбрать форму выполнения задания самостоятельно, в ВУЗе есть также задания, которые требуют индивидуальной работы. Таким образом, студенты, предпочитающие групповое выполнение заданий, вынуждены работать над заданием самостоятельно и самостоятельно работать с целями.

Кроме частных различий в профилях самоорганизации студентов с разными предпочитаемыми формами выполнения гибких заданий, различаются и связи между компонентами самоорганизации и, соответственно, различается и общий профиль самоорганизации. В своей работе А.Д. Ишков выделил «жесткие компоненты», которые имеют высокие взаимосвязи, которые включают целеполагание, анализ ситуации, самоконтроль, планирование, волевые усилия. Автор также построил корреляционные плеяды для успешных (высокая успеваемость) и неуспешных (низкая успеваемость) студентов.

Однако автор построил плеяды по корреляционным связям, которые различаются для успешных и неуспешных студентов, чтобы выявить различия между профилями для дальнейшего прогнозирования академической успешности. Целью нашей работы стало выявление особенностей профилей самоорганизации у студентов с разными предпочитаемыми формами подготовки. Так как результаты по этим профилям различаются только по компоненту «целеполагание», то построение значимо различающихся корреляционных плеяд не представляется возможным, поэтому построенные плеяды отражают особенности каждого профиля и по ним нельзя строить прогнозы.

Так, в профиле студентов, предпочитающих индивидуальную форму выполнения заданий, почти все компоненты являются центральными звеньями (имеющими больше всего связей с другими компонентам), кроме волевых усилий. В профиле студентов, предпочитающих групповую форму выполнения задания, можно выделить центральное звено – самоконтроль (3 связи). Таким образом, структура самоорганизации индивидуально готовящихся студентов является более сложной и развитой.

Согласно работе А.Д. Ишкова, волевые усилия является личностным компонентом. В плеядах обо-

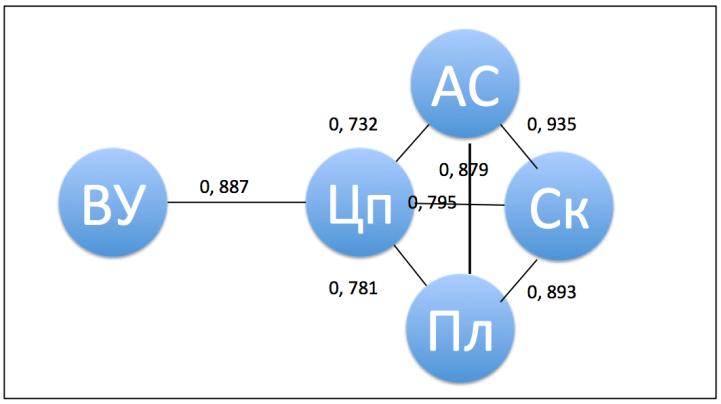


Рис. 1. Компоненты профиля студентов, предпочитающих выполнять задания индивидуально

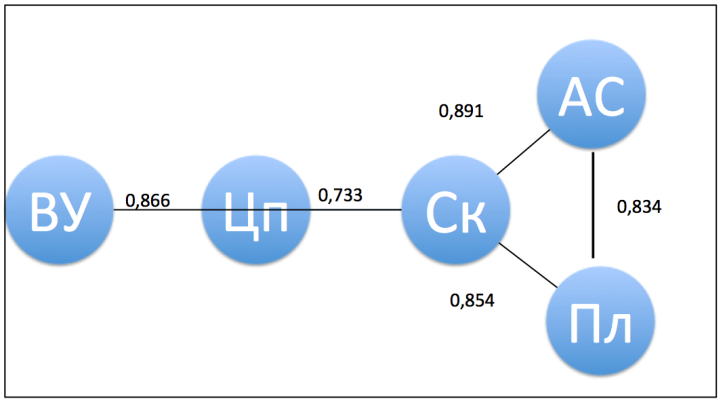


Рис. 2. Компоненты профиля студентов, предпочитающих выполнять задания в группе

их профилей волевые усилия связаны только с целеполаганием, что означает, что личностный компонент сам по себе является сильным компонентом и включен в структуру самоорганизации через 1 компонент. При этом в профиле студентов, индивидуально готовящихся, целеполагание включено в центральное звено самоорганизации, а в профиле студентов, готовящихся в группе, целеполагание являет периферическим звеном, то есть опосредует связь волевых усилий с центральным звеном – самоконтроль. Таким образом, для студентов, предпочитающих выполнять задания индивидуально, волевые усилия играют большую роль в самоорганизации, чем у второго профиля студентов, для которых волевые усилия и целеполагание являются вторичными компонентами и, скорее всего, разделяются между членами группы (рис. 1, 2).

Сам по себе компонент «волевые усилия» показывает уровень развития регуляции собственных действий и силы воли, способность преодолевать препятствия при достижении цели, показывает умение мобилизовать свои силы. При групповой работе включаются разные механизмы, которые, с одной стороны, снижают волевые усилия студентов (например, диффузия ответственности) и, с другой стороны, не позволяют членам группы потерять ответственность за результат и контролировать свои действия (например, социальное сравнение). Это объясняет положение компонента «самоконтроль» в центре плеяды студентов, предпочитающих выполнять задания в группе, и такую высокую взаимную связь компонентов профиля студентов, предпочитающих выполнять задания индивидуально.

Таким образом, полученные данные и их интерпретация позволяют принять поставленные частные гипотезы, общая гипотеза также подтверждается.

Общие выводы по исследованию

1. В работе был проведен анализ подходов к изучению самоорганизации, в результате чего установлено: в отечественной литературе выделяются личностный, деятельный, интегральный и технические подходы; в зарубежной литературе самоорганизация рассматривается в социально-когнитивном подходе, в частности, в рамках теории самоэффективности А. Бандуры. Основным подходом стал интегральный подход, в рамках которого была принята голографическая модель А.Д. Ишкова. Согласно этой модели, самоорганизация имеет структуру, состоящую из 5 функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция) и 1 личностного компонента (волевые усилия), каждый из компонентов является мини-процессом, включающим все структуру самоорганизации.

2. В отечественных и зарубежных исследованиях самоорганизация изучается в процессе учебной деятельности, а именно, в ходе выполнения учебных заданий. В ходе анализа исследований было выявлено, что задания могут выполняться в двух формах – индивидуальной и групповой, и что форма выполнения задания частично зависят от типа задания и частично от предпочтений студента, которые складываются из разных факторов (личностных, ситуативных и т.д.).

3. В работе был проведен анализ заданий текущего контроля знаний в НИУ ВШЭ, позволивший выделить 5 типов заданий, которые были разделены по необходимым мыслительным операциям (сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, индукция, дедукция) и процессам памяти (запоминание, сохранение, узнавание и воспроизведение, забывание) для успешного выполнения задания: эссе, проект, коллоквиум, контрольная работа с закрытым типом вопросов, контрольная работа с открытым типом вопросов.

4. Для выявления предпочитаемой формы выполнения заданий были разработаны вопросы с двумя вариантами ответов – индивидуальная или групповая форма выполнения задания. Респонденту требовалось выбрать наиболее соответствующий его предпочтениям вариант.

5. Результаты уровня самоорганизации были получены при помощи опросника «Диагностика особенностей самоорганизации», разработанного автором голографической модели самоорганизации А.Д. Ишковым. Для оценки мотивационного профиля студента была выбрана методика «Шка-

лы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина.

6. В ходе эмпирической проверки уровня самоорганизации учебной деятельности при индивидуальной и групповой форме выполнения заданий, были выделены «гибкие» задания, в которых студент мог самостоятельно выбирать форму выполнения этого задания. Уровень самоорганизации студентов, предпочитающих индивидуальную форму, отличается от студентов, предпочитающих групповую форму, по компоненту целеполагание. Профили студентов с разными формами выполнения гибких заданий имеют некоторые различия по степени и качеству интеграции компонентов самоорганизации между собой.

7. В дальнейших исследованиях возможна разработка более надежной методики выявления предпочитаемой формы выполнения разных заданий, а также необходимо провести анализ личностных компонентов и способностей, которые могут повлиять на выбор предпочитаемой формы выполнения заданий помимо способности к самоорганизации.

Библиографический список

1. *Воробьева М.А.* Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 184–188.

2. *Граф В., Ильясов И.И., Ляудис В.Я.* Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. – М.: МГУ, 1981. – 79 с.

3. *Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г.* Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 68–72.

4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология для вузов. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 502 с.

6. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.

7. *Киселёва А.Ю.* Развитие самоорганизация как одна из целей обучения менеджеров организации // Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен: Тез. докл. IV Всерос науч. интернет-конф. 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://socio.my1.ru/forum/4 (дата обращения: 2.12.2016).

8. *Копеина Н.С.* Самоорганизация в системе свойств индивидуальности // Личность в системе общественных отношений. – М.: АН СССР, 1983. – Ч. I. – С. 214–215.

9. *Пахмутова М.А.* Субъектная сторона процесса самоорганизации личности // Тез. докл. XVIII Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных «Ломоносов», секция «Психология». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2011 (дата обращения 2.12.2016).

10. *Ляудис В.Я.* Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1998. - № 2. – С. 88–97.

11. *Фалеева Л.В.* Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266–274.

12. *Цагарелли Ю.А.* Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докл. науч. конф. – Казань: КГУ, 1982. – С. 11–13.

13. *Цветкова А.Т.* Методика формирования мотивации и самоорганизации учебной деятельности в процессе обучения физики. – М.: Прометей, 1999. – 130 с.

14. *Эльконин Д.Б.* Психология развития. – М.: Академия, 2005. – 141 с.

15. *Яновская Т.Э.* К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // ЕГИ. – 2013. – № 2. – С. 89–95.

16. *Bandura A.* Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – № 2. – P. 191–215.

УДК 159.925

Самойлова Ирина Геннадьевна
кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственный университет
Матвеева Виктория Сергеевна
Военная академия РХБ защиты им. маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, г. Кострома,
samirge@mail.ru, weather177@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОВЕСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ

Актуальность исследования обусловлена тем, что понятие «совесть» в современной психологии имеет неустойчивую содержательную характеристику, проведенное исследование будет способствовать большему пониманию этого феномена. Совесть является внутренним стержнем человека, отражающим уровень его духовности и позволяющий совершать правильный выбор в соответствии с нравственными законами общества и мироздания. В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений о совести молодых людей в возрасте 17–30 лет с разным уровнем осмысленности жизни. Показано, что приоритетными у молодежи являются представления о совести как нравственном долге и ответственности перед другими.

Ключевые слова: *осмысленность жизни, персональность как духовность, совесть, социальные представления, экзистенциальная исполненность.*

Постановка проблемы. Актуальность исследования определяется тем, что на данном этапе развития психологической науки понятие «совесть» обладает неустойчивой содержательной характеристикой, отсутствует однозначное, непротиворечивое его определение. Однако накопленные теоретические и эмпирические данные позволяют выделить два подхода в исследованиях феномена совести – социоцентрический и антропоцентрический. Первый оценивает человека по его социально-ролевым функциям, через систему морали. Здесь совесть выступает для человека моральным долгом перед общественной системой. Социоцентрический подход является преобладающим в зарубежных и отечественных исследованиях совести [1]. Антропоцентрический подход оценивает личность с позиции внутренней нравственности и внутренней совести, т.е. совесть рассматривается как компонент духовности личности, выступает в качестве механизма нравственной саморегуляции или понимается обобщенно как поиск добра. Однако в настоящее время эмпирических исследований совести с позиции антропоцентрического подхода крайне мало. Согласно С.А. Барсуковой, в психологической науке отсутствует понимание совести как антропологического феномена, хотя определенный вклад в его осмысление был сделан отечественными учеными: К.А. Абульхановой-Славской, Б.С. Братусем, В.В. Знаковым, В.П. Зинченко, А.Б. Орловым, В.А. Петровским, С.Л. Рубинштейном, В.И. Слободчиковым, В.Д. Шадриковым [1].

Мы согласны с точкой зрения С.А. Барсуковой о перспективности изучения совести в контексте антропоцентрического подхода, хотя и социоцентрический подход, как нам кажется, заслуживает внимания. Поэтому оба подхода были успешно интегрированы в нашем исследовании.

Для эмпирического исследования феномен совести – довольно сложный объект изучения, так как проявления совести скрыты от внешнего наблюдателя и не всегда осознаются самим человеком. Однако нравственную направленность человека можно проследить по его нравственным выборам или ежедневным поступкам.

Теоретико-методологическую основу исследования составила концепция социальных представлений С. Московичи, отдельные ее положения, развиваемые в работах зарубежных и отечественных авторов (Ж.-К. Абрика, П. Вержеса, В. Вагнера, Д. Жоделе, М.И. Воловиковой, Т.П. Емельяновой и др.). Мы опирались также на теоретическую базу исследований совести и нравственности С.А. Барсуковой, И.А. Ильина, Л.Ш. Мустафиной, Т.А. Флоренской, В.Д. Шадрикова, на экзистенциально-аналитическую теорию А. Лэнгле, на работы В. Франкла [1-4; 6;7].

Организация исследования. Цель проведенного исследования состояла в изучение социальных представлений о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни. Важность изучения представлений о совести обусловлена тем, что под влиянием транзитивных перемен в обществе происходит быстрая трансформация индивидуального сознания каждого. Несомненно, что при этом возникают вопросы духовно-нравственного порядка, неразрывно связанные с проблемой совести как регулятора нравственных выборов, нравственного поведения. Наиболее неустойчивыми оказываются нравственные ориентации и социальные представления молодых людей, более тонко реагирующих на быстрые перемены в социуме. Отношение к совести во многом определяет нравственную направленность личности и общества в целом.

Экзистенциальная исполненность – это мера субъективного качества жизни человека с точки зрения ценностей и смыслов [7]. Экзистенциальная исполненность (или осмысленность жизни), ее уровень, отражает способность человека решительно или ответственно включаться в жизнь,

 © Самойлова И.Г., Матвеева В.С., 2017

изменять мир, делать выбор. От нравственной направленности на добро или зло зависит выбор, который совершает молодой человек, а регулятором направленности является совесть.

Объект исследования: представления о совести в молодежной среде. Предмет исследования: различия в социальных представлениях о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни.

Основная гипотеза исследования: существуют различия в социальных представлениях о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни.

Частные гипотезы: существуют различия в приоритетности социальных представлений о совести в группах с разным уровнем осмысленности жизни; существуют различия в структуре корреляционных взаимосвязей между характеристиками экзистенциальной исполненности и социальными представлениями о совести в группах с разным уровнем осмысленности жизни; существуют взаимосвязи между характеристиками экзистенциальной исполненности и нравственной направленностью личности.

Выборку составили молодые люди в возрасте от 17 до 30 лет в количестве 60 человек, среди них 9 респондентов мужского пола и 51 человек женского. Основным критерием выбора респондентов был возраст, разделения по полу и сфере деятельности (студенты или работающие) не учитывались.

Методы исследования: опросники: «Структура социальных представлений о совести» Л.Ш. Мустафиной [6], «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер [3]; тест «Добро-Зло» Л.М. Попова, А.П. Кашина [8], методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, r-критерий Спирмена (пакет STATISTICA 6.0 for Windows).

Результаты и обсуждение. На первом этапе исследования вся выборка респондентов была разделена на две группы по уровню осмысленности жизни. В качестве эмпирического показателя деления выборки выступил общий показатель экзистенциальной исполненности (или осмысленности жизни) из опросника «Шкала экзистенции». В результате мы получили первую группу молодых людей с низким уровнем осмысленности жизни – 27 человек и вторую группу респондентов с высоким уровнем осмысленности жизни – 33 человека. Различия между группами по уровню осмысленности жизни, как и по другим экзистенциальным характеристикам, были подтверждены статистически по U-критерию Манна-Уитни (при $p \leq 0{,}001$). Это значит, что в группе с низким уровнем осмысленности жизни способность справиться с самим собой и с миром, мочь пойти на внутренние и внешние требования и предложения, соотнося их с собственными ценностями, выражена слабее, чем в группе с высоким уровнем осмысленности жизни.

Опросник Л.Ш. Мустафиной «Структура социальных представлений о совести» [6] позволил выявить приоритетность представлений о совести в каждой группе респондентов. У молодых людей с высоким уровнем осмысленности жизни (33 чел.) приоритетными являются представления о совести в контексте ее связности с осознанием поступков человека, его ответственностью и нравственным долгом перед другими (1 место). На втором месте представление о совести, что у разных людей совесть развита в различной степени. Утверждение, что совесть закладывается в человеке воспитанием, занимает третье место. На последних местах в этой группе находятся отрицательные суждения о совести: «Человек с совестью – слабый и боязливый» (37 место), «Совесть не нужна» (38 место), «Совесть – это бред, от которого нужно отвыкать» (39 место).

При ранжировании социальных представлений о совести в группе молодежи с низким уровнем осмысленности жизни (27 чел.) на первом месте оказалось утверждение, что у разных людей совесть развита в различной степени. На втором месте находится представление – «Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими», а на третьем – «Это внутренний голос человека, который показывает, как правильно поступить». На последних местах в этой группе респондентов находятся те же самые представления о совести, что и в группе с высоким уровнем осмысленности жизни, т.е. отрицательные суждения.

Таким образом, мы не выявили различий в приоритетности социальных представлений о совести в двух группах молодежи. Независимо от уровня осмысленности жизни приоритетными являются представления о совести, связанные с осознанием поступков в социальном поведении, с ответственностью и нравственным долгом.

По U-критерию Манна-Уитни различия были найдены только по двум представлениям: «У разных людей совесть развита в разной степени» ($p \leq 0{,}05$), «Совесть – одно из чувств, которое человеку приходится демонстрировать другим для поддержания общественных связей» ($p \leq 0{,}01$).

Найдены также различия по общим показателям социальных представлений о совести ($U=294{,}50$; $p \leq 0{,}05$) между двумя группами респондентов, причем общий показатель представлений о совести оказался выше у молодежи с низким уровнем осмысленности жизни. В связи с этим мы решили провести корреляционный анализ и выявить связи между показателями опросника «Социальные представления о совести» и шкалой экзистенции. В результате получено большое количество обратных связей в группе с низким уровнем осмысленности жизни и большое количество прямых корреляционных связей в группе с высоким уровнем

осмысленности жизни. Эти данные можно проинтерпретировать следующим образом.

В процессе социализации человек усваивает определенные правила поведения, нормы, ценности, которые могут интегрироваться в социальных представлениях о совести и, тем самым, выступать внешними регуляторами социального поведения личности. По мере взросления личности нормы, правила поведения, нравственные законы общества, отраженные в социальных представлениях о совести интериоризируются, и формируется внутренняя совесть, которая и определяет нравственную направленность личности, «направляет» процесс развития личности, способствует тому, что человек начинает осмысливать события жизненного пути посредством собственной логики для достижения личностной самореализации, самоосуществления.

В исследовании обнаружены прямые корреляционные связи между нравственной направленностью личности (по методике «Добро-Зло» [8]) и следующими показателями опросника «Шкала экзистенции» [3]: самодистанцированием ($r=0,4215$; $p\leq0,001$), самотрансценденцией ($r=0,3354$; $p\leq0,01$), персональностью ($r=0,4302$; $p\leq0,001$), общим показателем осмысленности жизни ($r=0,3086$; $p\leq0,01$). Это означает, что чем выше нравственная направленность личности (направленность на добро), тем выше способность человека отойти на некоторую дистанцию по отношению к самому себе; личность может при необходимости отодвинуть свои намерения и чувства, чтобы взглянуть на себя и на ситуацию с определенной дистанции. Чем выше нравственная направленность, тем выше способность человека чувствовать близость к чему-либо или к кому-либо и сочувствовать, жить ради чего-то или кого-то, воспринимать глубокие внутренние отношения, экзистенциальную значимость происходящего. Чем выше нравственная направленность, тем выше когнитивная и эмоциональная доступность человека для себя и для мира, выше способность человека справляться с собой и с миром, уметь соотносить нормы и требования общества со своими собственными ценностями.

Нами получен интересный эмпирический результат, что между возрастом респондентов и показателем «Персональность» (по шкале экзистенции) существует прямая корреляционная связь ($r=0,3135$; $p\leq0,05$), что означает, чем старше человек, тем выше его «Персональность» (Person). Этот показатель также можно интерпретировать как «духовность» или как «внутренняя совесть» [7]. С возрастом голос внутренней совести как духовности в большей степени становится регулятором нравственного поведения человека.

Выводы. В качестве вывода можно констатировать следующее. Основная гипотеза исследования о том, что существуют различия в социальных представлениях о совести у молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни, подтвердилась частично. По общим показателям представлений было выявлено различие, однако структура и приоритетность социальных представлений о совести мало отличаются. Таким образом, не подтверждена и частная гипотеза о различиях в приоритетности социальных представлений о совести в двух группах. Общими для молодежной среды, независящими от уровня осмысленности жизни, являются как положительные, так и отрицательные суждения о совести. В группах не было обнаружено различий в нравственной направленности личности. Подтвердились частные гипотезы: о существовании различий в структуре корреляционных связей между характеристиками экзистенциальной исполненности и социальными представлениями о совести в группах с разным уровнем осмысленности жизни; о наличии взаимосвязи нравственной направленности с характеристиками экзистенциальной исполненности (или осмысленности жизни).

В ядерный, глубинный слой социальных представлений о совести молодых людей входят противоречивые понятия о характере развития совести (приобретенный характер совести, с одной стороны, косвенное согласие о врожденном ее характере, с другой). Также в ядро представлений о совести молодежи включены утверждения, содержательно связывающие совесть с осознанием поступков, с ответственностью, с нравственным долгом перед другими. Молодежь считает, что совесть является формой самосознания и самоконтроля человека, что она – регулятор поведения, помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного. Совесть – это внутренний стержень человека, отражающий уровень его духовности и позволяющий совершать правильный выбор в соответствии с нравственными законами общества и мироздания.

Библиографический список

1. *Барсукова С.А.* Антропоцентрический подход к пониманию совести в психологии // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / под ред. М.И. Воловиковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 105–117.

2. *Воловикова М.И., Мустафина Л.Ш.* Представления о совести в российском менталитете. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 144 с.

3. *Кривцова С.В.* Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень № 1. – 2009. – С. 141–170.

4. *Лэнгле А.* Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей. – М.: Генезис, 2005. – 159 с.

5. *Матвеева В.С.* Социальные представления о совести у молодых людей с разным уровнем ос-

мысленности жизни. Выпускная квалификационная работа. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2015. – 65 с.

6. *Мустафина Л.Ш.* Структура социальных представлений учащейся молодежи о совести: дис. … канд. психол. наук. – М., 2012. – 194 с.

7. *Орлов А.Б.* Ноэтическое измерение человека: вклад Виктора Франкла в психологию и психотерапию / А.Б. Орлов, В.Б. Шумский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 2. – С. 65–80.

8. *Попов Л.М.* Добро и зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2000. – 176 с.

УДК 159.99:316.36

Попова Ирина Викторовна
доктор социологических наук, профессор
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Караваева Виктория Алексеевна
кандидат социологических наук, доцент
Костромской государственный университет
Храброва Ксения Геннадиевна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
pivik@list.ru, vita1873@ mail.ru, bolvina.kseniya@mail.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ФЕНОМЕНА ЛЮБВИ, КАК ФАКТОРА ВЛИЯНИЯ НА ИНСТИТУТ СЕМЬИ И БРАКА

В статье обоснована нарративность в русле культурно-исторического подхода как фундаментального компонента социального взаимодействия. Предложено понимание процесса создания автобиографического нарратива как когнитивного наложения культурных прототипов на цепочку индивидуальных жизненных случаев. На примерах транскриптов автонаррация рассмотрена как механизм самопонимания и самопостроения субъекта. Описаны возможности метода автобиографического нарративного интервью в контексте междисциплинарного исследования для изучения такого сложного феномена как любовь. Исследование такого явления требует использования качественных методов социологического исследования так как мы имеем дело с чувственной, интимной стороной человеческих отношений. Любовь рассматривается в данном исследовании как социальное чувство, сделана попытка выявить то общее, что характеризует отношение определенной возрастной когорты к ее значению в их жизненном восприятии. Характер тех отношений, которые в исследовании определены как любовь, является социальным фактором, оказывающим существенное влияние на институт семьи и брака.

Ключевые слова: *нарратив, транскрипт, интервью, любовь, семья, брак, когорта, социальный фактор.*

Любовь и все формы ее проявления являются фундаментальными темами в мировой культуре и искусстве. Любовь лежит в основе создания семьи. Трудно найти определение такому сложному феномену. В различных по характеру источниках это определяют от чувства привязанности до «некой химии». В нашем исследовании не ставилась задача найти определение. Задачей исследования было понять происходят ли некие трансформации, в различных возрастных когортах, с ценностями и представлениями об этом вечном для человечества чувстве.

Любовь каждого поколения отражает в себе черты времени и психологии людей, несет на себе отпечаток условий жизни и правил морали и нравственности, сложившихся в обществе. Рассматривая любовь как гармоническую совокупность человеческих отношений – физических, умственных, нравственных, духовных, мы исследуем этот феномен как социологическую категорию.

Исследование такого явления требует использования качественных методов социологического исследования, так как мы имеем дело с чувственной, интимной стороной человеческих отношений. Наиболее адекватным задачам исследования является метод нарративного интервью. Этот метод исследования активно используется как психологами, так и социологами. На наш взгляд, нет смысла обсуждать какая из этих наук плодотворнее и полноценнее его использует, и у кого «пальма первенства» в его развитии. Главное – результат, который помогает представителям и той, и другой науки решать свои исследовательские задачи. Говоря о нарративе, как междисциплинарном конструкте, мы обратимся к нарративной психологии и качественной социологии.

Начальные исследования нарративов были связаны по преимуществу с историей (А. Данто, Х. Уайт, Р. Ингарден, Ф. Кермоуд, Р. Анкерсмит и др.), литературоведением, филологией (В.Я. Пропп, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман, Е.М. Мелетинский, О.М. Фрейденберг и др.), затем нарративная парадигма стала востребованной и в других гуманитарных областях. Автобиографические тексты, истории, рассказываемые с разными целями о себе становятся значимым материалом в изучении личности, индивидуального сознания. В этом направлении выполнен целый ряд теоретических

© Попова И.В., Караваева В.А., Храброва К.Г., 2017

и прикладных исследований зарубежных (J. Bruner, G.S. Gregg, J.A. Holstein, J.F. Gubrium, C. Kohler, D.P. McAdams, J. Olney, A. Lieblich, P.J. Eakin, S. Smith & J. Watson, G.D. Fireman, T.E. McVay, O.J. Flanagan, M.C. Green, H.J.M. Hermans & E. Hermans-Jansen, G. Yancy & S. Hadley и др.) и отечественных (Е.Г. Трубина, В. Тюпа, С. Зенкин, И.П. Ильин, А.Р. Усманова, Н.Ф. Калина, Е.С. Калмыкова и Э. Мергенталер, Н.В. Савельева, Е.С. Жорняк, А.О. Преображенская, С.Д. Полищук и др.) философов, психологов и психотерапевтов. Многие из них опираются на положения европейской посмодернистской философии, семиотики и нарратологии (Р. Барт, П. Рикёр, М. Фуко, Ж. Делёз, К. Бремон, Ж. Деррида, Г.-Г. Гадамер, Ф. Джеймисон, Ж. Женнет, А.Ж. Греймас, Ж. Куртье, Э. Ауэрбах, В. Шмид, Т. Павел, Ф. Анкерсмит, У. Эко, Ц. Тодоров, Ю. Хеннингсен, Ж.М. Адам, Дж. Принс, Ш. Римон-Кеннан, Т.Р. Сарбин и др.), а также на практики нарративной психотерапии (М. Уайт и Д. Эпстон, К. Джерджен, Р. Харре, Дж. Фридман и Дж. Комбс, А. Морган и др.). В рамках нарративной психологии выделяют два подхода: «социально-конструктивистский» подход (К. Герген, Т. Сарбин) занимает радикальную позицию в вопросе о том, что такое личность и как происходит самопонимание; «персонологический» подход (Д.П. МакАдамс) – отождествляет самопонимание и самоидентификацию (понимание себя равнозначно осознанию своей социальной принадлежности). Оба подхода включают теорию идентичности в более широкие теории реальности, т.е. для диагностики психологического статуса индивида необходимо учитывать, на какую собственно реальность он ориентируется [1, с. 282]. Сегодня социологи обращаются к нарративу (и нарративности) как определяющему методологическому принципу познания индивидуальных и социальных практик. Но, несмотря на широкое использование понятий «нарратив» и «нарративный анализ» в рамках эмпирических социологических исследований, они до сих пор не получили однозначной теоретической и операциональной интерпретации как в формальном, так и содержательном отношении. «Любой нарратив личной жизни – это выражение, или воплощение, множества накладывающихся друг на друга семейных, религиозных, социально-экономических и культурных контекстов и систем значений, в рамках которых он был сформирован … в этом смысле история жизни по определению – конструкция из психологических и социокультурных элементов» [8, p. 65]. По мнению Р. Францози, социологи должны изучать нарративы, потому что «нарративные тексты просто напичканы социологической информацией, и большинство эмпирических данных имеют нарративную форму – даже результаты анкетирования часто скрывают за числами значимые нарративы» [9, p. 517].

Методологически обращение к понятию «нарратив» в социологии связан с тем, что в рамках феноменологической социологии акцент на изучении индивидуального сочетается с «естественным» способом получения данных (исследовательский процесс не должен нарушать привычного для акторов уклада жизнедеятельности [3, с. 129]), а включение эмпирических данных в систему научного знания предполагает ряд последовательных этапов: понимание непосредственного содержания высказываний (доступно любому грамотному человеку); установление того смысла высказываний, который вкладывали в них респонденты (качественный анализ данных); понимание причин формирования именно таких высказываний (объективных и субъективных, связанных и с предметом обсуждения, и с процедурой проведения интервью); определение ценности полученных сведений с точки зрения достижения поставленных исследовательских целей [7, с. 66]. Феноменологический подход допускает «социологическое переписывание» нарратива «повествования о себе», поскольку, будучи объективацией общих социальных процессов, рассказанная история дает возможность «реконструировать кристаллическую решетку знания группы: социальное изменение тесно связано с тем, что происходит с социальными агентами» [5, с. 20].

Наше исследование автобиографических нарративов представляет собой пересечение нарративной психологии, психологии личности и качественной социологии. Пересечение интересов двух наук в области автобиографирования базируется на необходимости ответа на вопросы каким образом прецедентные истории участвуют в процессах идентификации, самопонимания, самопроектирования и самотерапии. Как фрагменты жизненного опыта и представлений о себе выступают в качестве автоинтерпретации событий, впечатлений, переживаний собственного жизненного пути. В психологии культурно-историческая концепция создавалась как попытка определить отношения в системе «субъект-среда» через категорию социально-культурного контекста. Л.С. Выготский обосновал идею, что структура и развитие психических процессов человека, в том числе его субъектности и субъективности, порождаются культурно опосредованной, исторически развивающейся практической деятельностью, и природа внутренних процессов квазисоциальна. Одно из центральных и широко изучаемых понятий школы Л.С. Выготского – понятие взаимодействия [2, т. 6, с. 6–90]. Сторонники нарративного подхода предлагают считать нарратив универсальной характеристикой любой культуры, поскольку все культуры аккумулируют и транслируют собственные символы, смыслы, ценности посредством текстов. При таком понимании разнообразные культурные тексты с фиксированными в них значениями ста-

новятся существенным элементом культурного социогенеза.

По мере взросления посредством рассказывания историй о себе человек конструирует самого себя как часть современного ему мира. Со временем такие истории образуют в сознании субъекта «произведение в себе» [6, с. 78] - автобиографический нарратив, выполняющий не только функции самоописания и самопрезентации, но и самопонимания, самопланирования (жизнетворчества). Наше исследование подтверждает высказывание Е.Е. Сапоговой: «Диалогичный характер любого текста, его способность «оживать», анимизироваться при соприкосновении с читающим его сознанием, а также возможность пересказывать свои истории с ориентацией на слушателя создаёт своеобразный «испытательный полигон» для множества жизненных проектов, в которых субъект ищет и утверждает свою целостность, своё «Я», свои смыслы (не случайно М. Вебер метафорически называл человека животным, висящим на сотканной им самим паутине смыслов)» [4, с. 199].

Желание понять что происходит в сфере личных, интимных отношений в современном поколении молодежи связано с тем, что российское общество переживает слом эпох. Происходят существенные трансформации в системе ценностей различных возрастных когорт. Характер тех отношений, которые мы определили как любовь, является социальным фактором, оказывающим существенное влияние на институт семьи и брака. С этой точки зрения представлены тексты нарративных интервью, написанных студенческой молодежью в период с 2000 по 2016 год, в которых можно видеть основные тенденции в отношениях юношей и девушек, касающихся представлений о семье и браке.

Девушка 20 лет: «...За разговорами с родителями о том, какими они были в моём возрасте, мне становится понятно, что тогда молодые люди и девушки относились ко всему гораздо проще, легче, наслаждаясь каждым днём и принимая всё, как есть. Они также учились, работали, отдыхали, гуляли, дружили, влюблялись и любили. Но всё происходило, как-то своевременно, что ли, несмотря на всяческие трудности, проблемы, от которых никуда не денешься. У каждого была своя история. Возможно в силу характера или в силу каких-либо других причин, я очень много «парюсь». Из-за всего! И порой мне кажется, что я старше своих собственных родителей. Мне недавно исполнилось двадцать лет, а у меня никогда не было серьёзных отношений с мальчиками, я никогда не любила, но разве что испытывала чувства, чуть больше чем дружеские к своему бывшему однокласснику. Для меня этот человек стал очень дорог. Я действительно зациклилась настолько, что думала, мой мозг просто не выдержит, и взорвётся. Сейчас мы учимся в одном университете, на одном факультете уже третий год, но стали совсем чужими. «Привет! Как дела? Всё хорошо» – это максимум с обеих сторон. Но с уверенностью скажу, что человек для меня – хорошее, доброе, светлое воспоминание. Сейчас мне очень сложно находить общий язык с молодыми людьми. Я сильно усложняю просто всё...».

Использование социальных сетей вносит свои коррективы в характер личных отношений между полами. Последствия использования социальных сетей в сфере интимных отношений предстоит еще оценить. Но то, как это происходит можно понять из текстов интервью.

Девушка, 20 лет: «На первом курсе я начала работать, работаю до сих пор. Могу с уверенностью сказать, что научилась общаться с людьми, причём разными абсолютно. Не то чтобы я не умела с ними общаться до этого, просто вижу людей, так сказать, в неформальной атмосфере, где люди ведут себя открыто, расслаблено, возможно, даже бесцеремонно. Так вот, в такой атмосфере я познакомилась с огромным количеством людей, и встретилась с молодым человеком, который привлёк меня разве что разговорами на интересные темы. Так мы разговаривали на протяжении полугода. А дальше всё испортили всего лишь две фразы: у меня нет молодого человека, и да, я есть в социальной сети. Я не зря писала ранее про виртуальный мир, замкнутость, глупые принципы. Человек стал показывать свои не лучшие качества именно по ту сторону монитора компьютера. Привело это всё к тому, что человек заврался, не смог сказать всю правду в лицо, просто струсил. Хотя очень громко вещал про порядочность, целеустремлённость, отзывчивость и прочее, прочее. Человек исчез из моей жизни или я из его. В общем, всё закончилось ничем. Было очень страшно, поскольку человеку я действительно начала верить, но всё обернулось таким образом...».

Еще одной тенденцией в отношениях современных молодых людей является нежелание связывать себя семейными отношениями. Это приводит к личным драмам, является причиной все увеличивающегося числа гражданских браков, увеличения возрастных границ заключения браков и рождения детей.

Девушка, 20 лет: «Мы два года встречаемся. Меня все устраивает в наших отношениях. А его нет. Ему, видите ли, надо двигаться дальше. Жить вместе. Тысячи раз предлагал выйти за него замуж. А я не хочу этой серьезности. Мне и так отлично! Ненавижу эти «серьезные разговоры». Я все поняла. Холодное прощание. Я понимаю, что я сама во всем виновата. Если бы я согласилась «идти дальше» и переехала бы к нему, ничего бы не было. Он не бабник, ему просто хочется семью, хочется счастья. А я не могла ему это дать...».

Та же проблема глазами юноши, 22 года: «Начать нужно с того, что я обычный деревенский

парень, волею судьбы переехавший пусть в небольшой, но город. Повзрослев я начал постигать всю глубину человеческих отношений, стал прикидывать свои шансы. Очень многое я перенял от отца – тот еще педант и дамский обольститель. Я всегда старался хорошо выглядеть, следить за собой. Никогда не мог позволить себе пойти в грязной одежде или обуви, от меня всегда приятно пахнет дорогим парфюмом – это уже фирменный знак. Свою настоящую, как мне тогда казалось, любовь, я встретил в 16 лет. Мы познакомились в ночном клубе, хотя знакомство в таких местах я всегда считал моветоном. Три года совместной жизни, ранний уход из-под родительского крыла, полная самостоятельность во всем. Эти отношения научили меня многому, главное, как мне до сих пор кажется, было то чувство, когда ты преодолеваешь свои страхи. Страх не соответствовать определенному социальному кругу, страх оказаться беспомощным как в финансовом, так и в личном плане. Для 18-летнего пацана такая школа жизни – самая правильная. Потом был не очень красивый финал, и наша любовная лодка не разбилась, а просто пошла ко дну. Сейчас Анна – повзрослевшая красавица, живет в Испании, иногда приезжает и мы видимся чтобы так, вспомнить прошлое и просто поболтать. К этому времени я уже вполне повзрослел, был небольшой частный бизнес, хороший немецкий автомобиль. Но счастья не было. То есть того самого простого человеческого счастья, когда ты ложишься спать, обнимая кого-то близкого рядом. И вот, казалось бы, нашел «свою» девушку. Стали жить вместе, ездить отдыхать, наслаждаться обществом друг друга. Это был совершенно другой формат отношений, более взрослый. Я зарабатывал, а она хранила семейный очаг. Даже животик отрастил, вот как все было замечательно. И, казалось бы, свадьба не за горами, планы на дальнейшую жизнь, но что-то опять щелкает в голове и все, сделав друг другу ручкой и больно разбегаемся по разным углам. Сейчас понимаю, что пора и нужно уже задумываться о семье, о детях, о будущем. Но как-то не получается, как-то хочется быть подольше тем беззаботным подростком, жить не оглядываясь на груз отношений или семьи. Может быть это неправильно, может быть слишком легкомысленно, но ведь это так просто и приятно – жить так, как хочется тебе! Достаточно эгоистично, но все люди эгоисты, а за 20 лег можно успеть это осознать и просто не причинять боль другим людям, оставаясь при этом хорошим человеком. Почему я решил написать именно об этом аспекте своей жизни? Пусть кратко и бегло, но важного не упустил вроде бы ничего. Наверное, потому, что это сейчас тревожит меня больше всего – разрыв все-таки серьезное дело. И прекрасно понимая, что жизнь состоит из таких вот встреч и расставаний, я все равно любую тему на подсознательном уровне привожу к обсуждению этой ситуации. Так и здесь – хотел написать о чем-то интересном и жизненном, а свел все к философствованию на тему отношений между людьми. Странная штука. Но что написано искренне, то не стоит переписывать все начисто. Пусть все остается как оно есть».

Юноша, 20 лет: «Семья, жена, ребенок планируются примерно в 28–30 лет. Потому что сначала надо встать на ноги. Допустим ты женишься в 20 лет, и ты такой ищешь работу, а у тебя жена уже беременна и работаешь на 4 работах + родители помогают и все, ничего у тебя нет и не будет. Съемная квартира, низкий уровень жизни, никакого удовольствия такая жизнь тебе приносить не будет».

Следует отметить, что предрассудки не уходят из жизни современной молодежи, как и прежде они являются причиной разрушенных судеб.

Девушка 20 лет: «Как часто люди не могут быть вместе из-за разного материального положения, возраста, нации, религии. Они любят друг друга, но не могут строить отношения, потому что находятся в разных мирах. Глупости все это, скажу я вам. Любовь одна, и она не делит людей на группы. Она не спрашивает тех, к кому приходит. Хотят они этого или нет, но богатый влюбляется в бедную, зрелая женщина в молодого парня, ингуш в русскую, православная в мусульманина. Чувства не измеряются количеством денег и верой в Иисуса или в Аллаха. Парень и девушка, мусульманин и христианка. Казалось бы, как они могут быть вместе. Его семья соблюдает все традиции и обычаи, прочит ему в жены истинную мусульманку, чистую, юную деву. Растит его настоящим джигитом. А семья девушки желает ей счастья с хорошим русским парнем. По всем правилам так и должно быть. Но в каждом правиле есть свое исключение. Они влюбляются друг в друга и забывают о традициях, своих семьях, обо всем. Счастье окрыляет их, все становится не важным в этом мире. Первый танец, первый поцелуй. Бабочки в животе, бешено стучащее сердце, приятное головокружение в присутствии друг друга. Кажется, это навсегда, навечно, ничто не может разлучить влюбленных. Ничто, кроме правил, давно установленных в обществе. Мусульманин должен жениться на мусульманке, православная должна выйти за православного. Ну кто, скажите мне, установил эти дурацкие нормы? Зачем обязательно все усложнять? Они расстаются, потому что понимают, что не могут и не должны быть вместе. Общество против. Современные Ромео и Джульетта. Так и живут, мучаясь от любви и тоски друг по другу. А слабо пойти против системы? Сломать ее и идти по жизни своей дорогой, не взирая на мнение окружающих? Не подчиняться законам гор, религии и поступать так, как велит сердце? Все мы разные, но любовь одна. Забейте на все и будьте счастливы!»

Описания самого чувства любви представляют собой доказательство того факта, что современная

молодежь разделяет любовь и секс. Ей не чуждо понимание любви как формы преодоления отчуждения человека от человека, как вершины нравственных отношений.

Девушка 20 лет: «Живешь ты на свете, никому не мешаешь, занимаешься любимым делом. Каждый твой день похож на предыдущий: такой же скучный, обыденный, ничем не примечательный. Ходишь в школу, на работу или в институт, видишь все те же лица, те же эмоции, слышишь одно и то же. Картинки не меняются уже несколько лет. И тут бац! Как радуга после проливного дождя, как солнечный лучик среди непроглядной тьмы, как свежая, зеленая, молодая травка после долгой зимы, появляется человек, меняющий всю твою жизнь и переворачивающий все с ног на голову. Он врывается вихрем, как степной ветер, и ты забываешь, что было до него, важно лишь то, что происходит сейчас. Он становится твоим воздухом, кислородом, без которого ты не сможешь нормально жить. Рядом с этим человеком время бежит со скоростью света, и минут, проведенных вместе, всегда мало. Объятия, поцелуи… Ты словно попадаешь в сказку. Сердце бьется часто-часто, дыхание перехватывает, ноги подкашиваются, а голова вовсе перестает соображать. Что же это? Лихорадка? Болезнь? Нет. Это любовь, самая настоящая: искренняя, чистая, страстная».

Девушка 21 год: «Мы были лучшими друзьями. Он знал все о тебе, ты была для него лучшей советчицей. И вот однажды наступает день, когда ты видишь его и думаешь: «Почему я столько лет видела в нем только друга? Как я могла не заметить его улыбку, глаза?» Ты постепенно влюбляешься в него. Думаешь о нем каждый день все чаще, он начинает сниться тебе. Но ты не можешь сказать ему все, ты боишься, что он отвергнет тебя, перестанет общаться с тобой. И ты продолжаешь быть ему просто другом, по-прежнему ходишь к нему в гости, но теперь твои визиты становятся реже, тебе больно видеть его и понимать, что он видит в тебе только друга. Вскоре ты перестаешь с ним видеться и отвечать на его звонки, придумывая нелепые отговорки. Он приходит к тебе домой, но ты говоришь ему, что очень занята и захлопываешь дверь прямо перед его носом. А потом всю ночь тихо плачешь в подушку, проклиная себя за то, что сделала. Но ты даже не догадываешься, что в этот момент он в своей квартире пишет стихи, посвященные…тебе. Он влюбился в тебя с первого взгляда, когда вы познакомились в первом классе. Он стал твоим лучшим другом, чтобы проводить рядом с тобой больше времени. Ты не знаешь, что в его письменном столе лежит толстенная тетрадь стихов, каждое из которых написано для тебя. И ты не подозреваешь, как он страдает из-за того, что ты не отвечаешь на звонки, избегаешь встреч с ним. И никто из вас так и не решится признаться друг другу в своих чувствах, и вы, как два дурака, будете упускать свой шанс и зря тратить время. Возможно, через много лет, когда у каждого из вас будет своя семья, вы встретитесь, разговоритесь и признаетесь, что любили тогда и любите сейчас, но ничего уже нельзя будет изменить...».

Таким образом, представленный эмпирический материал позволяет обосновать несколько методологических подходов к исследованию состояния сознания людей, живущих в период социальных трансформаций. Во-первых, изучение таких феноменов как любовь, сфера интимных отношений, требует междисциплинарного подхода. Инструментом такого подхода является нарративное интервью. Во-вторых, через исследование такой характерологической особенности человека как сензитивность, можно увидеть механизм самопонимания и самопостроения субъекта. В-третьих, нарративное интервью отражает в себе черты времени и психологии людей, несет на себе отпечаток условий жизни и правил морали и нравственности, сложившихся в обществе.

Библиографический список

1. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.

2. *Выготский Л.С.* Орудие и знак в развитии ребёнка: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 6–90.

3. *Готлиб А.С.* Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики. – Самара: Самар. гос. ун-т, 2002. – 424 с.

4. Жизнь и судьба: построение индивидуальной мифологии, самопроектирование и субкультура личности // Известия ТулГУ. Серия: Психология. – 2003. – Вып. 3. – С. 195–214.

5. *Козлова Н.Н.* Повесть о жизни с Алешей Паустовским: социологическое переписывание // Социс. – 1999. – № 5. – С. 20–33.

6. *Кристева Ю.* Избранные труды: Разрушение поэтики. – М.: РОССПЭН, 2004. – 656 с.

7. Социальные процессы на рубеже веков: феноменологическая перспектива: научные труды / под ред. С.А. Кравченко. – М.: МГИМО, 2000. – 127 с.

8. *Rossiter M.* A narrative approach to development: implications for adult education // Adult Education Quarterly. – 1999. – Vol. 50. – № 1.

9. *Franzosi R.* Narrative analysis – or why (and how) sociologists should be interested in narrative // Annual Review of Sociology. – 1998. – Vol. 24.

УДК 159.942

Зобнина Татьяна Венеровна
доктор психологических наук, доцент
Шуйский филиал Ивановского государственного университета
Моторина Надежда Владимировна
Детский сад №178, г. Иваново
zobnina-tatjana@rambler.ru, motorina.nadia@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ В ОСОБЕННОСТЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРЕЙ И ИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния отношения матерей к своим детям раннего возраста на процесс их эмоционального взаимодействия. Описаны выявленные общие особенности эмоционального взаимодействия в исследованных диадах «мать – дитя». Такими особенностями являются отсутствие дефицита параметров процесса эмоционального взаимодействия; наиболее высокие значения блока эмоционального принятия ребенка и наименьшие значения поведенческого блока процесса эмоционального взаимодействия матерей и их детей; дисгармоничность внутренней структуры поведенческого блока эмоционального взаимодействия. Показаны также специфические особенности процесса эмоционального взаимодействия матерей и детей в зависимости от типа родительского отношения. Наиболее тесное эмоциональное взаимодействие в диадах «мать – дитя» отмечено у матерей с симбиотической привязанностью к своему ребенку, наименее тесное – у матерей с типом родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация».

Ключевые слова: *родительское отношение, эмоциональное взаимодействие матерей и детей раннего возраста.*

В раннем детстве психическое развитие ребенка отличается высоким темпом и в значительной мере зависит от различных факторов среды, среди которых ведущую роль играют отношения с близкими взрослыми (в раннем возрасте, как правило, с матерью). Неслучайно изучение влияния родительского отношения на развитие психики ребенка ведется в нашей стране и за рубежом уже достаточно давно. Основными направлениями разработки данной проблемы являются исследование влияния стилей воспитания на нервно-психическое развитие детей, формирование у них индивидуально-психологических особенностей личности, анализируются качества матери, содействующие созданию благоприятных условий для развития психики ребенка, изучаются вопросы, связанные с формированием эмоциональной привязанности матери и ребенка.

Материнское отношение к своему ребенку проявляется в особенностях эмоционального взаимодействия в диадах «мать – дитя». Различные аспекты ранних эмоциональных связей и их нарушений описаны в работах отечественных и зарубежных авторов [1; 3; 4; 5; 13]. Однако специфике проявления родительского отношения в процессе эмоционального взаимодействия матерей и их детей в возрасте от двух до трех лет уделено недостаточно внимания. Актуальность нашего исследования обусловлена также тем, что в последние годы наблюдается смещение ценностных ориентаций молодых женщин в сторону стремления к материальному благополучию, карьерному росту. Безусловно, это накладывает отпечаток на выполнение ими своих материнских функций. В практике воспитания детей отмечается увеличение отклоняющихся стилей воспитания, «усиление формализма в воспитании, когда родители не умеют и не стремятся играть с ребенком, заменяя эмоциональное игровое взаимодействие интеллектуальными занятиями» [11, с. 33].

Организация и методы исследования

Описание выборки. С целью изучения влияния типа родительского отношения на процесс эмоционального взаимодействия в диадах «мать – дитя» нами было проведено исследование на выборке матерей, имеющих детей раннего возраста. В исследовании приняли участие 100 матерей в возрасте от 21 до 41 года с разным уровнем образования (высшее образование имеют 60% матерей, среднее специальное – 37%, среднее профессиональное – 2%, незаконченное высшее – 1%.). Возраст их детей составлял от двух до трех лет, все дети из полных семей.

Объект исследования – родительское отношение и эмоциональное взаимодействие в диаде «мать – дитя».

Предмет исследования – проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста.

Методики исследования. Изучение особенностей материнского отношения проводилось с помощью опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) (ОРО). Структура опросника включает 5 шкал, описывающих такие типы родительского отношения, как «принятие — отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник».

В процессе изучения особенностей эмоционального взаимодействия матерей и их детей нами применялся опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (ОДРЭВ) (Захарова Е.И.). Данная методика

© Зобнина Т.В., Моторина Н.В., 2017

содействует определению степени выраженности 11 характеристик процесса эмоционального взаимодействия матери и ребенка дошкольного возраста. Для каждого параметра взаимодействия автором методики определены средние значения (M) и критериальные значения (N). В том случае, если показатель принимает значение ниже обозначенного N, есть основание говорить о дефиците соответствующей стороны эмоционального взаимодействия в конкретной диаде «мать – дитя».

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенное исследование особенностей родительского отношения показало, что подавляющей части матерей (54% от общего числа опрошенных) присущ такой тип отношения к своему ребенку, как «кооперация». Эти данные свидетельствуют о том, что большинство матерей заинтересованы в делах и планах своего ребенка, стараются во всем помочь ему, высоко оценивает способности своего ребенка, испытывают чувство гордости за него. Преобладание у матерей данного социально желательного типа родительского отношения следует отметить особо, поскольку поддержка и поощрение самостоятельности ребенка, доверие и сочувствие ему являются важными условиями развития положительных качеств личности ребенка в раннем детстве.

У одной трети матерей (33% от числа опрошенных) выявлены высокие показатели по шкале «симбиоз». Такие матери ощущают себя с ребенком единым целым, постоянно испытывают тревогу за него, стремятся удовлетворить все потребности своего ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Очевидно, что ребенок, имеющий с матерью тесную симбиотическую связь, является боязливым, робким, неспособным впоследствии на принятие самостоятельных решений.

Небольшая часть матерей (5% от общего числа респондентов) характеризуется высокими показателями по шкале «авторитарная гиперсоциализация». Этим женщинам свойственно стремление навязывать ребенку свою волю, требование от него безоговорочного послушания и дисциплины. У такого же количества матерей выявлен тип родительского отношения «маленький неудачник». Специфика восприятия и понимания этими матерями своих детей такова, что ребенок представляется им неумелым, неприспособленным, открытым для негативных влияний. Его интересы, мысли и чувства кажутся им несерьезными и незначительными.

Таблица 1

Средние значения характеристик эмоционального взаимодействия в диаде «мать – дитя» в зависимости от типа родительского отношения (n=100)

Характеристики эмоционального взаимодействия	Тип родительского отношения					
	Кооперация (X±m)	Симбиоз (X±m)	Авторитарная гиперсоциализация (X±m)	Маленький неудачник (X±m)	Среднее нормативное значение (M)	Критериальное значение (N)
Способность воспринимать состояние ребенка	4,24±0,07	4,29±0,11	4,12±0,47	4,24±0,28	4,22	3,7
Понимание причин состояния ребенка	4,23±0,08	4,18±0,10	3,24±0,51	4,20±0,14	3,85	3,2
Способность к сопереживанию (эмпатия)	4,26±0,08	4,48±0,09	3,88±0,31	4,44±0,15	3,39	2,8
Чувства матери, возникающие во взаимодействии с ребенком	4,34±0,01	4,51±0,11	4,40±0,30	4,36±0,34	3,9	3,3
Безусловное принятие ребенка	4,36±0,07	4,30±0,09	3,96±0,45	4,56±0,20	3,84	3,2
Отношение к себе как родителю	4,51±0,05	4,55±0,06	4,16±0,49	4,52±0,10	3,78	3,1
Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	4,51±0,07	4,51±0,09	4,16±0,42	4,44±0,25	3,66	3,0
Стремление к телесному контакту	4,56±0,06	4,56±0,07	4,52±0,23	4,76±0,15	4,03	3,3
Оказание эмоциональной поддержки	4,12±0,08	4,14±0,13	4,16±0,32	4,32±0,36	3,47	2,8
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	3,27±0,09	3,33±0,11	2,84±0,27	3,04±0,35	2,95	2,3
Умение воздействовать на эмоциональное состояние ребенка	3,79±0,06	3,97±0,11	4,04±0,38	4,28±0,22	3,8	3,2

С целью изучения особенностей эмоционального взаимодействия в диадах «мать – дитя» мы провели исследование с помощью методики ОДРЭВ (Е.И. Захарова), результаты отражены в таблицах 1, 2.

По мнению Е.И. Захаровой, параметры эмоционального взаимодействия могут быть объединены в 3 содержательных блока [5].

Блок I – чувствительность: 1) способность воспринимать состояние ребенка; 2) понимание причин его состояния; 3) способность к сопереживанию.

Блок II – эмоциональное принятие: 4) чувства матери, возникающие во взаимодействии; 5) безусловное принятие; 6) отношение к себе как родителю; 7) преобладающий эмоциональный фон взаимодействия.

Блок III – поведенческие проявления эмоционального взаимодействия: 8) стремление к телесному контакту; 9) оказание эмоциональной поддержки; 10) ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; 11) умение воздействовать на состояние ребенка.

Средние значения степени выраженности этих блоков эмоционального взаимодействия у матерей с разным типом родительского отношения представлены в таблице 2.

Анализ полученных результатов выявил некоторые общие особенности эмоционального взаимодействия, присущие матерям независимо от типа их родительского отношения к своему ребенку.

В частности, дефицита не обнаружено ни по одной из характеристик эмоционального взаимодействия (не выявлены значения ниже критериальных). Это свидетельствует о том, что большинству матерей присуще понимание причин различных эмоциональных состояний ребенка, безусловное принятие своего ребенка таким, какой он есть, стремление оказывать ребенку эмоциональную поддержку, высоко оценивать и поощрять его старания и достижения.

У всех респондентов отмечены наиболее высокие значения качеств, входящих в блок эмоционального принятия ребенка и наименьшие значения качеств, образующих блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия. Эти результаты указывают на то, что при высокой чувствительности к состоянию своего ребенка, тенденции испытывать позитивные чувства при взаимодействии с ним многие матери отличаются непоследовательностью поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия и воспитательной неуверенностью.

Несмотря на невысокие в целом значения качеств, входящих в блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия, у всех матерей выявлены самые высокие показатели такого параметра данного блока взаимодействия, как «стремление к телесному контакту». Это свидетельствует о том, что все матери имеют потребность в различных формах телесного контакта со своим ребенком, испытывают высокую удовлетворенность от эмоционального взаимодействия с ним.

При этом мы обратили внимание на то, что у всех женщин, принявших участие в нашем исследовании, отмечены самые низкие значения параметра «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия». Средние арифметические значения таких параметров взаимодействия, как«стремление к телесному контакту» и «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия», достоверно различаются по t-критерию Стьюдента у всех участниц нашего исследования. Тем самым поведенческий блок взаимодействия является наиболее дисгармоничным по своей внутренней структуре у всех женщин независимо от типа их родительского отношения к своему ребенку.

Наряду с отмеченными выше общими характеристиками процесса эмоционального взаимодействия в исследованных диадах «мать – дитя» обнаружены и некоторые специфические особенности взаимодействия матерей со своими детьми в зависимости от типа родительского отношения. Так, математико-статистическая обработка результатов исследования показала, что у матерей с типами родительского отношения «кооперация» и «симбиоз» средние значения блока поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия достоверно ниже средних значений блоков чувствительности и эмоционального принятия своего ребенка. Это говорит о том, что при высокой чувствительности к внутреннему состоянию своих детей эти матери испытывают затруднения в поведенческом проявлении своего родительского отношения к ребенку.

Таблица 2

Средние значения параметров эмоционального взаимодействия матерей (n=100) и их детей по блокам качеств

Содержательные блоки характеристик эмоционального взаимодействия	Тип родительского отношения			
	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Блок чувствительности	4,24	4,32	3,75	4,15
Блок эмоционального принятия	4,43	4,48	4,17	4,47
Блок поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия	3,94	4,00	3,89	4,10

Кроме того, наиболее тесное эмоциональное взаимодействие в исследованных диадах «мать – дитя» отмечено у матерей с симбиотической привязанностью к своему ребенку. У этих матерей выявлены самые высокие средние значения блока чувствительности (4,32 балла) и блока эмоционального принятия ребенка (4,48 балла).

Наименее тесным эмоциональным взаимодействием со своими детьми отличаются матери, которым присущ тип родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация». У этих мам выявлены самые низкие средние значения всех блоков взаимодействия, у них отмечена слабая ориентация на состояние ребенка в процессе эмоционального взаимодействия (2,84±0,27 балла).

Выводы

1. Общими особенностями процесса эмоционального взаимодействия матерей со своими детьми раннего возраста независимо от типа материнского отношения являются следующие:

– все параметры процесса эмоционального взаимодействия выражены в достаточной мере, дефицита нет ни по одному из них;

– наиболее высокие значения имеют характеристики взаимодействия, относящиеся к блоку эмоционального принятия ребенка, наименьшие значения – параметры поведенческого блока процесса эмоционального взаимодействия матерей и их детей;

– сильнее остальных выражен параметр поведенческого блока взаимодействия «стремление к телесному контакту», слабее других – параметр этого же блока процесса эмоционального взаимодействия «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия»;

– характерна дисгармоничность внутренней структуры поведенческого блока эмоционального взаимодействия, что выражается в статистически достоверных различиях значений параметров «стремление к телесному контакту» и «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия».

2. У матерей с типами родительского отношения «кооперация» и «симбиоз» среднее значение блока поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия достоверно ниже средних значений блоков чувствительности и эмоционального принятия своего ребенка.

3. Наиболее тесное эмоциональное взаимодействие в исследованных диадах «мать – дитя» отмечено у матерей с симбиотической привязанностью к своему ребенку, наименее тесное – у матерей с типом родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация».

Библиографический список

1. *Авдеева Н.В., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанности у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. – М.: Смысл, 2003. – 152 с.

2. *Баркан А.И.* Психология для родителей: ребенок до трех лет. – М.: Пресс, 2000. – 356 с.

3. *Боулби Дж.* Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.

4. *Бриш К.Х.* Терапия нарушений привязанности: от теории к практике. – М.: Когито-Центр, 2014. – 316 с.

5. *Захарова Е.И.* Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. – 2002. – № 1. – С. 41–60.

6. *Львова С.В.* Влияние семьи на формирование у детей дошкольного возраста нравственных и эстетических чувств // Системная психология и социология. – 2013. – № 7. – С. 59–64.

7. *Макшанцева Л.В.* К проблеме адаптации трехлетних детей к ДОУ // Вестник МГУ. – 2003. – № 1. – С. 60–67.

8. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2002. – 150 с.

9. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

10. *Паршукова С.В.* Влияние характера внутрисемейных отношений на социально-психологическую адаптацию детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОУ): дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2007. – 191 с.

11. *Савенышева С.С., Чижова В.Ф.* Материнское отношение как фактор психического развития ребенка раннего возраста // Вестник СПбГУ. – 2013. – Сер. 12. – Вып. 3. – С. 32–41.

12. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

13. Ainsworth M., Blehar M.C., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment // A psychological study of the strange situation. Hillsdale. – N.Y.: Erlbaum Associates, 1987. – 391 p.

УДК 159.922.8

Лямина Анастасия Константиновна
Вологодский государственный университет
lyamina.nastya2011@yandex.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ГЕТЕРОГЕННОЙ ГРУППЫ

Статья посвящена сущности и содержанию коммуникативных умений подростков гетерогенной группы. Дана характеристика понятий «гетерогенный» и «гетерогенная группа». Акцентируется внимание на сущности понятия «гетерогенный», положенное в основу исследования подростков семей различного социального статуса (с одним, двумя, тремя и более детьми). Описаны результаты, определяющие уровни сформированности основных коммуникативных умений подростков гетерогенной группы, которые возможно использовать в качестве необходимых показателей в процессе создания педагогических условий для формирования коммуникативных умений подростков гетерогенной группы. Приведённые результаты исследования отражают специфику стиля поведения подростков с гетерогенными особенностями в процессе коммуникации.

Ключевые слова: *сущность коммуникативных умений, гетерогенная группа, структура коммуникативных умений, подростки.*

Современное стремительно развивающееся общество всё более ориентировано на развитую личность человека как субъекта коммуникации. В настоящее время особую ценность приобретают коммуникативные умения, так как они обеспечивают возможность широких межличностных контактов, социальной и личностной успешности, активной деятельности, а также развития в сотрудничестве с другими людьми.

Важная роль в процессе социализации принадлежит образованию, которое направлено на создание особых педагогических условий по воспитанию подростка, целенаправленно формирующих у него коммуникативные умения.

Чтобы выявить сущность коммуникативных умений подростков гетерогенной группы, сначала необходимо рассмотреть понятие гетерогенности.

Проблему гетерогенности как совокупности групповых общностей исследователи рассматривают с разных позиций, а именно:

1) как субъект-субъектные отношения в группе, влияние этой группы людей на взаимодействие, взаимоотношения, психическое состояние членов группы и способы их коммуникации (А.А. Бодалев) [2];

2) как социальное расслоение на богатых и бедных населения России (М.К. Горшков) [5];

3) как расслоение населения в культурном, социальном, историческом аспектах (Т.Х. Керимов) [7];

4) как гетерогенные группы обучающихся с различными образовательными целями, образовательными потребностями, способами учения, стилями мышления и языками общения (Е.Л. Тихомирова, Е.В. Шадрова) [15].

В словаре С.И. Ожегова понятие «гетерогенный» толкуется как разнородный по своему составу или происхождению [13, с. 120].

Исследователи В.И. Волчихин и В.В. Смогунов дают следующее понятие гетерогенный – принадлежащий другому роду, неоднородный, составленный из неоднородных элементов [3, с. 6].

Ряд педагогов рассматривают гетерогенную группу обучающихся как разнородную группу, включающую «в себя определенное количество людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.)» [15, с. 129].

Нам ближе понятие С.И. Ожегова, так как мы в своем исследовании рассматриваем гетерогенные особенности подростков как разнородные по индивидуальным и социальным особенностям.

Вместе с тем, мы придерживаемся позиции А.А. Бодалева, рассматривая субъект-субъектные отношения в коллективе для исследования коммуникативных умений подростков гетерогенной группы.

Изучение различных аспектов коммуникативных умений подростков гетерогенной группы не теряет своей актуальности в настоящее время, несмотря на уже имеющийся объем полученных результатов исследований.

Проблеме формирования коммуникативных умений подростков в различных областях деятельности посвящены следующие диссертационные исследования: в музыкально-игровой деятельности О.Л. Куликовой [9], в творческих заданиях О.В. Гордиенко [4]. Поэтому цель нашей научно-исследовательской работы заключается в определении сформированности коммуникативных умений подростков гетерогенной группы в игровой деятельности.

Для выявления сущности понятия «коммуникативное умение подростка» необходимо проанализировать такие понятийные конструкты, как «умение» и «коммуникативное умение».

По мнению Г.М. Коджаспировой, «умение – освоенный способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действий не только в привычных, но и в изменившихся условиях» [8, с. 359].

В свою очередь, А.М. Новиков раскрывает это понятие, характеризуя умения «как сложные

 © Лямина А.К., 2017

структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» [12, с. 62].

Под коммуникативным умением А.А. Максимова и А.В. Мудрик понимают умения, которые направлены:

1) на выстраивание правильной линии своего поведения [10];

2) «на понимание психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место. Предугадать реакцию собеседника. Выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения» [11, с. 81].

Таким образом, в психолого-педагогической литературе под коммуникативными умениями следует понимать следующее:

1) умение оформить свои мысли в устном высказывании точно, кратко, без искажения;

2) умения оформить свои мысли в письменном высказывании;

3) умение слушать, понимать суть услышанного и ставить вопрос к услышанному.

По своему содержанию коммуникативные умения, согласно Г.М. Андреевой, соответствуют «одной из трех сторон общения (коммуникационной, перцептивной и интерактивной).

1) Первая группа умений соответствует коммуникационной стороне общения: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания.

2) Вторая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия рефлексии, саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты.

3) Третья группа — это интерактивная сторона общения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях» [1].

Исходя из вышеизложенного, в рамках нашего исследования мы под коммуникативными умениями подростков гетерогенной группы рассматриваем следующие умения:

– умение слушать собеседника;

– умение четко формулировать свои мысли;

– умение избежать конфликтной ситуации (найти компромиссное решение). При условии, что данные коммуникативные умения у подростков гетерогенной группы сформированы недостаточно, возникает необходимость использовать определенные средства, чтобы их сформировать в соответствии с особенностями подросткового возраста, а именно ролевые и деловые игры.

Актуальность выбора объектом исследования коммуникативных умений подростков из семей с одним, двумя, тремя и более детьми обусловлен тем, что анализ научной литературы позволил выявить следующее: в последние годы в системе образования наблюдается тенденция на усиление работы по социализации обучающихся, попадающих под категорию «особенные дети», обучающихся в школах-интернатах, а также одаренных детей. Мы не подвергаем сомнению необходимость работы с такими детьми. Однако, становится очевидным, что снижается внимание к обучающимся без каких-либо специфических физических и психических особенностей развития, хотя они тоже требуют особого подхода в развитии своих коммуникативных умений в процессе социализации.

В нашем исследовании приняло участие 120 учащихся 5-х классов. Для проведения диагностики коммуникативных умений подростков гетерогенной группы мы использовали тест-опросник Михельсона, который помог выявить уровень коммуникативной компетентности, а также качество сформированности основных коммуникативных умений подростков гетерогенной группы.

Диагностика представляет 5 типов коммуникативных ситуаций:

– ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12);

– ситуации, в которых подросток должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24);

– ситуации, в которых к подростку обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25);

– ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27);

– ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека) (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22) [14].

Результаты проведенного исследования (табл. 1) показывают, что у испытуемых во всех трех группах сформированы умения к реагированию на положительные высказывания партнера, т.е. у них сформировано умение слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты, хотя данные показатели и не высоки (46% во всех группах). Благодаря гетерогенным особенностям такие подростки достаточно гибкие в своем общении и способны выбирать более эффективную стратегию поведения в процессе коммуникации. У них отмечен достаточно высокий уровень самоорганизации общения, умение проводить беседу, сформулировать требование.

Кроме того, показатели в ситуациях, в которых подросток должен реагировать на отрицательные высказывания, а также умение высказывать соб-

Таблица 1

Выявление уровня сформированности основных коммуникативных умений у детей в семьях (в %)

	Типы умений	семьи с 1 ребенком	семьи с 2 детьми	семьи с 3 и более детьми
1	ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера	46	46	46
2	ситуации, в которых подросток должен реагировать на отрицательные высказывания	52	46	46
3	ситуации, в которых к подростку обращаются с просьбой	52	51	51
4	ситуации беседы	34	36	37
5	ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека)	65	54	54

ственную оценку услышанного или увиденного в семьях с двумя, тремя и более детьми показывают невысокий уровень (46% и 46%). Часто у таких подростков умения четко излагать мысли, аргументировать свои высказывания сформированы в недостаточной степени. В семьях с одним ребенком (52%), наоборот, прослеживается достаточно высокий уровень умения слушать, понимать суть услышанного и ставить вопрос к услышанному.

Подростки гетерогенных групп в ситуациях, в которых к ним обращаются с просьбой, имеют более высокий уровень сформированности коммуникативного умения вступить в контакт с другим человеком (52%, 51% и 51%) а в ситуациях беседы более низкий (34%, 36% и 37% соответственно). Недостаточная сформированность коммуникативных умений, недостаток благоприятного эмоционального фона влияет на уровень общительности. Такие подростки с большим желанием ответят на просьбу, чем поддержат беседу, так как беседа требует больших временных и эмоциональных затрат.

В ситуациях, в которых требуется проявление эмпатии, подростки гетерогенных групп показывают достаточно высокий уровень сформированности рефлексии и саморегуляции (65%, 54% и 54%). Выбирая в общении стратегию поддержки и взаимопонимания, которая заключается в понимании чувств и состояний другого человека, они подтверждают предположение о том, что умение правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты и саморегуляция развиты в достаточной степени.

Итак, проблема формирования необходимых коммуникативных умений подростков гетерогенной группы остается весьма актуальной и недостаточно изученной. Поэтому, учителям необходимо создать такие условия для их формирования, чтобы у подростков гетерогенной группы появилось желание взаимодействовать в процессе общения со сверстниками и взрослыми, то есть, «смоделировать условия развития личности» [6] в процессе коммуникации. Знание норм и правил, которые необходимы при общении с окружающими, а также умение организовать общение с учетом гетерогенных особенностей являются неотъемлемой частью в формировании основных коммуникативных умений.

Таким образом, рассматривая подростковый возраст как кризисный и переломный период в жизни человека, где главной движущей силой развития выступает общение, которое зависит от сформированности коммуникативных умений, особенно важно, чтобы подростки гетерогенной группы умели высказываться содержательно, логично и связно, без предварительной подготовки.

Библиографический список

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.

2. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.

3. *Волчихин В.И. Смогунов В.В.* Динамика гетерогенных структур образования. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2006. – 426 с.

4. *Гордиенко О.В.* Место и роль творческих заданий при формировании коммуникативных умений учащихся 5–7 классов: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2001. – 22 с.

5. *Горшков М.К.* Российское общество как новая социальная реальность. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.civisbook.ru/files/File/Gorshkov_Rossijskoe obsc.pdf (дата обращения 15.04.16).

6. *Кевля Ф.И.* Авансированная характеристика как метод проектирования индивидуальной траектории развития личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 7–10.

7. *Керимов Т.Х.* Социальная гетерология. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – 100 с.

8. *Коджаспирова Г.М.* Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

9. *Куликова О.Л.* Формирование коммуникативных умений у детей 5–7 лет в музыкально-игровой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук – Ярославль, 2013. – 27 с.

10. *Максимова А.А.* Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх // Начальная школа. – 2005. – № 1. – С. 30–34.

11. *Мудрик А.В.* Формирование личности школьника в процессе общения. – М.: Педагогика, 1987. – 21 с.

12. *Новиков А.М.* Основания педагогики. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.

13. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 847 с.

14. Тест-опросник коммуникативных умений / под ред. Ю.З. Гильбуха. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www. genderua.narod.ru (дата обращения 29.05.1916).

15. *Шадрова Е.В.* Проблема целеполагания при обучении иностранному языку в гетерогенной образовательной среде // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – №4 (4). – С. 294–303.

УДК 159.922.8

Ионина Ольга Сергеевна
кандидат психологических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический университет
ionina.o@list.ru

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОБРАЗА-Я ПОДРОСТКА

В статье раскрывается возможность применения методов танцевально-двигательной терапии в процессе формирования положительного образа-Я подростка. Раскрыто понятие танцевально-двигательной терапии, выделены ее основные функции, индивидуальные особенности человека, проявляющиеся в танце, описаны возможности применения танцевально-двигательной терапии в работе психолога с разными проблемами клиента, разными возрастными категориями. В статье содержится описание экспериментального исследования по формированию положительного образа-Я подростков, осуществленного на базе МКОУ «СОШ № 2» города Шадринска Курганской области. Формирующий эксперимент представлял собой реализацию коррекционно-развивающей программы, включающей в себя упражнения, игры, этюды, направленные на осознание особенностей собственных движений, танцевальные элементы, знакомство с телом, принципами его движения, напряжением и расслаблением. Контрольный этап эксперимента содержащий методы математической статистики доказал эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: *танцевально-двигательная терапия, танец, экспериментальное исследование, Я-образ, подросток, самосознание.*

В настоящее время все больше внимания психологов и психотерапевтов привлекает возможность использования разнообразных арттерапевтических методов в работе с людьми, имеющими сложности в самовыражении, сложности в коммуникативной и эмоциональной сфере. К числу таких методов можно отнести и танцевально-двигательную терапию.

Танцевально-двигательная терапия (ТДТ) – это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего интеграции эмоционального и физического состояния личности [1, с. 17].

В наши дни активно развивается танцевально-двигательная терапия как метод психологического воздействия на личность. Не смотря на многозначность данного термина, танцевально-двигательная терапия представляет собой вид психотерапии, который использует движение для развития социальной, когнитивной, эмоциональной и физической жизни человека (официальное определение Американской Ассоциации танцевально-двигательной терапии) [2].

Для психолога танец может выполнять диагностическую функцию, поскольку танец является элементом спонтанного невербального поведения человека и может проявить скрытые психологические проблемы личности, проявить ее эмоциональное состояние, не выраженные переживания, вытесненные травмирующие события. Танцевальные паттерны – повторяющиеся движения является пусковым механизмом процессов интерпретации в общении, вербализировав которые человек может осознать собственные глубинные переживания.

В танце ярко проявляется индивидуальность человека, движения несут на себе отпечаток многих разнообразных факторов, среди которых особое значение имеют:

– исторический период жизни личности;

– местность (место) в котором находится танцующий;

– одежда (стиль одежды, покрой);

– статус человека, его социальная принадлежность;

– возраст;

– психологическое состояние личности (энергичность, подавленность);

– личностные характеристики, черты характера (замкнутость, дружелюбие);

– психологический климат окружения.

ТДТ с успехом применяется в работе с разными возрастными категориями, с самыми разнообраз-

© Ионина О.С., 2017

ными проблемами. По отношению к подросткам, развитие личности которых характеризуется становлением представлений о самом себе и прежде всего физического Я-образа, техники ТДТ могут оказаться наиболее эффективными, поскольку они гармонизируют состояние личности, позволяют лучше познать и принять свое тело, позволяют сформировать положительный образа тела. Кроме того, танцевально-двигательная терапия способствует снятию физического напряжения, повышению самооценки, развитию спонтанности, снижению тревожности, агрессии, развитию коммуникативных навыков.

Характеризуя подростковый период, необходимо отметить, что он является переходным периодом от детства к взрослости, что сопровождается сменой социального статуса, многочисленными переживаниями и тревогами по поводу оценивания самого себя, своих возможностей, выстраивания взаимоотношений с окружающими. Подобная ситуация внешне может проявляться в излишней застенчивости, неуверенности в себе, повышенной тревожности, в стремлении слиться с группой сверстников, утратив всякую индивидуальность, либо, наоборот, вычурной развязности, игнорировании мнений окружающих взрослых. Многие из этих проявлений свидетельствуют об отрицательных характеристиках Я-образа подростка.

Чаще всего подростку свойственна неуверенность в себе, слабое представление о своих достоинствах, что еще больше повышает личностную тревожность и отражается в поведении. Большинство вышеперечисленных трудностей в формировании положительного Я-образа подростка может быть решено средствами танцевально-двигательной терапии.

Приемы, этюды, используемые в ТДТ способствуют личностному росту, самопринятию, принятию партнера, позволяют отрепетировать участникам разные формы поведения, наглядно проиллюстрировать личные проблемы. В танце человек учится слышать себя, свое тело, чувства, ощущения, эмоции, возникающие у него в процессе движения, начинает реагировать на них, меняя свое поведение, движение. Через танец, совместные движения становится возможным чувствование партнера, развитие спонтанности, открытости во взаимоотношениях.

В целях устранения отрицательных проявлений в самоощущении и поведении подростков нами была проведена работа по формированию положительного Я-образа подростка посредством танцевально-двигательной терапии.

Объектом исследования стал Я-образ подростка, его специфика.

Предметом исследования являлся метод танцевально-двигательной терапии как средство формирования положительного Я-образа подростка.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что использование методов танцевально-двигательной терапии позволит раскрыть подросткам свой потенциал, научиться свободному самовыражению, что будет способствовать повышению их самооценки и самоуважения, создаст положительный «Я-образ».

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.

2. Изучить специфику Я-образа подростка.

3. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование положительного Я-образа подростка посредством танцевально-двигательной терапии.

4. Оценить эффективность проведённой коррекционно-развивающей работы.

В качестве методов исследования выступали:

1. Теоретический анализ литературы по теме исследования;

2. Психодиагностический метод;

3. Эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);

4. Методы математической обработки данных.

В ходе работы использовался следующий психодиагностический инструментарий:

1. Методика Дембо-Рубенштейн;

2. Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС);

3. Проективная методика «Звёзды и волны» (Урсула Аве-Лаллемант);

4. Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси;

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что была разработана и внедрена коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование положительного Я-образа подростка посредством танцевально-двигательной терапии. Данная программа может быть использована в работе педагогов-психологов образовательных учреждений.

Исследование проводилось на базе МКОУ «СОШ № 2» города Шадринска Курганской области. Объем выборки составил 50 подростков в возрасте 14–15 лет, из них 25 девушек и 25 юношей.

С целью изучения, «Я-образа» подростков на первом этапе исследования был осуществлен констатирующий эксперимент, на основе которого была отобрана группа из 10 подростков, имеющих негативные черты образа-Я: заниженная самооценка; сильное расхождение между Я-реальным и Я-идеальным; потребность в физическом благополучие организма; низкий показатель по социально-психологической адаптации; нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе; низкий уровень притязаний, который является индикатором неблагоприятного развития личности.

В экспериментальной группе была проведена коррекционная работа, направленная на формирование положительного Я-образа подростков.

Формирующий эксперимент включал в себя следующие направления:

– диагностическое – изучение самооценки подростка; структуры самоотношения личности; особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности;

– формирующее – проведение коррекционной программы, в частности занятий, которые способствуют формированию положительного Я-образа подростка;

– контрольное – в ходе этого направления осуществляется повторная диагностика.

Занятия проводились с группой из 10 детей (подростков) учащихся 8 класса в возрасте 14 лет. Всего 25 занятий, длительность одного занятия по времени составляла 60 минут. Периодичность занятий – 2 раза в неделю.

Все занятия имели общую гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Каждое занятие данной программы состоит из вводной, основной и заключительной части.

Вводная часть (7–15 мин.) направлена на создание комфортной атмосферы и эмоционально-благополучного фона в группе и включает упражнения на сплочение группы, ритуал приветствия.

Основная часть (30–35 мин.) включает упражнения, направленные на осознание особенностей своих движений, умение чувствовать свое тело, снятие мышечных зажимов, расширение экспрессивного репертуара. Для реализации данных целей эффективным является упражнение «Боди-джаз», суть которого состоит в выделении «центров движения». В каждый момент времени движение инициируется определенной частью тела. Данное упражнение проводилось в разных вариациях, индивидуально и в парах. Снятие мышечных зажимов осуществлялось в упражнениях «Ртуть», «Зажимы по кругу», «Росток», «Потянулись-сломались» [3, с. 147]. Развитие умения выражать свои эмоции с помощью движений, исследование различных качеств движения и их связи с личностными качествами и повседневным опытом происходило благодаря Танцу «5 ритмов», в котором движения инициируются музыкой разных стилей и уровня экспрессии. Осознание и расширение танцевально-экспрессивного репертуара, подавленных чувств и отношений происходило в упражнениях «Джангл» – расслабленные движения под барабаны, упражнение «Экспериментирование с движением» (по системе Р. Лабана). Проблема взаимопонимания и взаимодействия с другими, осознание структуры межличностных отношений в группе; исследование персонального пространства и межличностной дистанции происходило в упражнениях «Скульптуры», «Диалог скульптур», «Оправдание позы», «Сдвиг», «Музыкант и музыкальный инструмент», «Отображение». После каждого упражнения участники делились своими ощущениями и мыслями, эмоциями, переживаниями.

Заключительная часть (7–15 мин.) снятие психоэмоционального напряжения, закрепление положительного эффекта занятия, релаксация, подведение итогов и ритуал прощания.

Для оценки эффективности внедренной нами коррекционной программы в экспериментальной группе была проведена контрольная диагностика. Для этого была проведена методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС). По всем компонентам самоотношения личности у испытуемых отмечалось преобладание среднего и высокого уровней выраженности, это говорит о том, что дети стали адекватно воспринимать и принимать себя.

По результатам методики Дембо-Рубенштейн в модификации А.М. Прихожан видно, что полностью устранен низкий уровень притязаний, то есть неблагоприятное развитие личности отсутствует. Норма, реалистический уровень притязаний, оптимальное представление о своих возможностях характеризует всех участников. Это, в свою очередь, является важным фактором личностного развития.

По результатам методики исследования самооценки личности С.А. Будасси следует, что 9 учащихся (90%) обладают адекватной (нормальной) самооценкой личности и 1 подросток (10%) – завышенной самооценкой.

Проективная методика «Звёзды и волны» У. Аве-Лаллемант показала, что низкая самооценка и неуверенность в себе отсутствуют. У 20% – сильные аффекты, 100% испытуемых уверены в себе. По 10% приходится на показатели переживаний, неуверенности в своих чувствах и завышенной самооценки.

Данные диагностики контрольной группы по методике исследования самоотношения С.Р. Пантелеева (МИС) показали, что по всем компонентам самоотношения личности преобладает средний и низкий уровень выраженности качества.

Результаты по методике Дембо-Рубенштейн в модификации А.М. Прихожан, по уровню притязаний в отношении ряда личных качеств показали, что 70% по показателю красота находятся на очень высоком уровне и 70% испытуемых не уверены в себе. Авторитет так же находится на низком уровне (60%). Остальные показатели находятся в норме.

Проанализировав полученные данные в контрольной группе по методике исследования самооценки личности С.А. Будасси, мы видим, что 6 учащихся (60%) обладают завышенной самооценкой личности, 1 подросток (10%) – адекватную (нормальную) и 3 испытуемых имеют заниженную самооценку.

По проективной методике «Звёзды и волны» (Урсула Аве-Лаллемант) мы получили следующие

Таблица 1

Сводная таблица данных контрольной и экспериментальной группы

Показатели	Уровни	Контрольная группа, в %		Экспериментальная группа, в %	
		До формир. эксперимента	После формир. эксперимента	До формир. эксперимента	После формир. эксперимента
Завыш. самооценка (Я-идеальное)	-	30	30	30	0
Адекв. самооценка (Я-идеальное)	-	30	20	30	90
Заниж. самооценка (Я-идеальное)	-	40	50	40	10
Уверенность в себе	-	0	10	20	100
Неувер. в себе	-	80	80	80	0
Принятие других	Низкий	40	40	0	0
	Средний	40	40	60	20
	Высокий	20	20	40	80
Самопринятие	Низкий	60	50	0	10
	Средний	20	40	80	30
	Высокий	20	10	20	60
Самообвинение	Низкий	40	40	0	10
	Средний	40	50	90	80
	Высокий	20	10	10	10
Уровень притязаний (Я-реальное)	Слабый	10	0	50	90
	Умеренный	30	30	20	10
	Сильный	60	70	30	0
Отражённое самоотношение (Я-зеркальное)	Низкий	30	20	0	0
	Средний	70	80	80	50
	Высокий	0	0	20	50

результаты. Низкая самооценка и неуверенность в себе отсутствуют. У 20% - сильные аффекты, 100% испытуемых уверены в себе. По 10% приходится на показатели переживаний, неуверенности в своих чувствах и завышенной самооценки (табл. 1).

Математический анализ эффективности разработанной программы осуществляется через сравнительный анализ показателей входящих в структуру «Я-образа» подростка для экспериментальной и контрольной группы после эксперимента с использованием критерия углового преобразования Фишера φ.

Значительные различия экспериментальной группы до и после эксперимента обнаружены в показателях: завышенная самооценка (Я-идеальное) эмпирическое значение φ*=2,55, адекватная (нормальная) самооценка (Я-идеальное) эмпирическое значение φ*= 2,946, уверенность в себе эмпирическое значение φ*= 4,873, неуверенность в себе эмпирическое значение φ*= 4,87, самопринятие эмпирическое значение φ*= 2,321, уровень притязаний (Я-реальное) эмпирическое значение φ*= 2,55.

Данные показатели свидетельствуют о повышении уровня когнитивного и эмоционального компонентов, которые входят в структуру «Я-образа», что обусловлено проведением программы формирования положительного «Я-образа» подростка посредством ТДТ.

Сравнительный анализ между контрольной и экспериментальной групп показал значительные различия в изменении уровней компонентов «Я-образа»: завышенная самооценка (Я-идеальное) эмпирическое значение φ*=2,55, адекватная (нормальная) самооценка (Я-идеальное) эмпирическое значение φ*= 3,456, уверенность в себе эмпирическое значение φ*= 5,5, неуверенность в себе эмпирическое значение φ*= 4,87, принятие других эмпирическое значение φ*= 3,011, φ*= 2,83, самопринятие эмпирическое значение φ*= 2,481, уровень притязаний (Я-реальное) эмпирическое значение φ*= 5,5. φ*= 4,36, отражённое самоотношение (Я-зеркальное) эмпирическое значение φ*= 3,46.

Показатели компонентов «Я-образа» подростка имеют значительные различия между экспериментальной и контрольной группами. Что обусловлено реализацией коррекционно-развивающей программы формирования положительного Я-образа подростка и подтверждает её эффективность. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась, разработанная нами программа формирования положительного Я-образа подростка является эффективной.

Таким образом, можно отметить, что танец, являясь исторически сложившимся важным элементом жизни любого общества, способствует личностному росту, развитию человека, является

способом релаксации, самопознания, взаимодействия с окружающими, налаживания контакта с миром в целом, методы ТДТ являются эффективным средством формирования положительного Я-образа подростка.

Библиографический список

1. *Грёнлюнд Э., Оганесян Н.Ю.* Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2011. – 288 с.

2. История Танцевально-Двигательной Терапии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.atdt.ru/content/istoriya-tancevalno-dvigatelnoy-terapii (дата обращения: 30.01.2017).

3. *Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И.* Интегративная танцевально-двигательная терапия. – СПб.: Речь, 2006. – 284 с.

4. *Ходоров Дж.* Танцевальная психотерапия и глубинная психология. Движущее воображение / ред. И.В. Бирюкова. – М.: Когито-Центр, 2009 г. – 221 с.

УДК 796.01

Палий Вера Ивановна
кандидат психологических наук, доцент
Московский городской педагогический университет
Сохликова Валерия Александровна
Федеральный научно-клинический центр спортивной медицины и реабилитации, г. Москва
pali@mail.ru, valeria-moskva@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ САМООЦЕНКИ И ПРИТЯЗАНИЙ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи самооценки высококвалифицированных спортсменов и уровня их мастерства. Были изучены и определены соотношения самооценки и уровня притязаний, выделены типологии рассогласования самооценок спортивной подготовленности, а также исследована самооценка в качестве центрального конструкта для реализации потенциала спортсменов.

Ключевые слова: *самооценка; уровень притязаний; спорт высоких достижений; оценка спортивной подготовленности; эффективность спортивной деятельности.*

В психологии спорта многократно предпринимались попытки систематизировать представления о самооценке, изучение которой определяется важностью решения практических вопросов, связанных как с формированием и воспитанием личности спортсмена, а так и с поиском путей повышения эффективности его деятельности [7; 12; 14; 20]. Традиционно уделялось большое внимание наиболее значимым сферам самооценивания, таким как спортивная деятельность, социальные отношения, здоровье, свойства темперамента, личностные качества [4; 5; 8; 9; 19]. Однако, несмотря на множество подходов к пониманию концептов «самооценка» и «уровень притязаний», в современной психологии согласованность научных позиций в теоретическом и методическом планах отсутствует. По мнению К.Р. Сидорова [13], это является причиной того, что за последнее время заметно снизилось число исследований и публикаций в этой области.

В настоящей работе использовалось понятие «личностный конструкт» Дж. Келли, согласно которому понятие личностного конструкта выступает в качестве специального психологического средства дифференцировки объектов. Сам личностный конструкт создается субъектом и применяется им на практике. Личностные конструкты – это система бинарных оппозиций, с помощью которых субъект осуществляет категоризацию себя и других людей [6]. Между тем, актуальность изучения этого важнейшего личностного конструкта имеет высокую теоретическую и практическую значимость. Это подтверждает появление большого количества тренинговых программ, направленных на коррекцию самооценки, развитие самовосприятия и Я-образа. Понятие самооценки является сквозным для всего цикла карьеры спортсмена, но особо проявляется на этапе спорта высоких достижений.

В исследовании для более полного изучения феномена самооценки анализировались самооценки спортсмена в наиболее значимой [15; 16] для него сфере спортивной подготовленности [1, 16]. Все компоненты спортивной подготовленности взаимосвязаны и проявляются в многочисленных возможностях единого организма [10, 11]. Такая подготовленность спортсменов является важнейшей целью тренировочного процесса.

Целью исследования было изучение характеристик самооценок, отражающих общий потенциал субъекта со стороны его спортивной подготовки, а также определение взаимосвязей самооценки с уровнем спортивного мастерства.

Мы предположили, что конструкт самооценки спортивной подготовленности базируется на оценивании интегральных компонентов подготовленности спортсмена, вместе с тем в конструкте самооценки спортсмена выделяются типологии рассогласования самооценок спортивной подготовленности, которые хорошо дифференцируют спортсменов разного уровня мастерства.

© Палий В.И., Сохликова В.А., 2017

Подход, который позволил отличить данный конструкт оценки спортивной подготовленности от других элементов самооценивания, заключался как в процедуре собственно оценивания общего потенциала субъекта, так и его отдельных компонентов, таких как: «техническая подготовленность», «общая физическая подготовленность», «специальная физическая подготовленность», «психологическая подготовленность», «здоровье». Это дало нам возможность в определенной мере судить об уровне сформированности реальных и прогностических самооценок: технической подготовленности, то есть уровня совершенствования двигательных навыков, общефизической подготовленности, специальной физической подготовленности как степени развития общих и специальных физических качеств, психологической подготовленности как способности совершенствования мотивационных, когнитивных, эмоциональных процессов и здоровья.

Согласно цели исследования и рабочей гипотезе нами были поставлены следующие задачи:

1. Выявить различия между группами испытуемых по параметрам самооценки.

2. Рассмотреть взаимосвязи между параметрами самооценки: высотности, величине расхождения (дивергенции) между самооценкой и уровнем притязаний, и внешним критерием спортивных достижений.

3. Изучить самооценку в качестве центрального конструкта у высококвалифицированных спортсменов.

В исследовании приняли участие спортсмены циклических видов спорта: пловцы высокой квалификации (36 человек), легкоатлеты – спортсмены высокой квалификации с повреждениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА), (45 человек), студенты Московского городского педагогического университета Педагогического института физической культуры и спорта (МГПУ ПИФКиС) – спортсмены разрядники (25 человек). Исследование осуществлялось на учебно-тренировочных базах Российского олимпийского центра и в высшем учебном заведении ПИФКиС.

Использовались следующие методики: методика исследования самооценки Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, включающая пять шкал интегральных компонентов спортивной подготовленности; метод наблюдения; метод экспертной оценки, где в качестве «экспертов» нами были привлечены спортивные тренеры; метод клинической беседы, с целью выяснения аргументации демонстрируемых позиций самооценки; а также анализ рейтинга текущих результатов спортсменов, показанных на соревнованиях в соответствии с «Единой всероссийской классификацией».

При обработке полученных данных была использована непараметрическая статистика статистического пакета SPSS (версия 19.0 for Windows). Полученные данные не подчинялись закону нормального распределения, которое проверялось с применением критерия Колмогорова-Смирнова, поэтому межгрупповые различия оценивались непараметрическим критерием U-Манна-Уитни, для выявления взаимосвязей использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты и обсуждение

Исследование состояло их двух этапов:

На первом этапе работы были классифицированы эмпирические данные и выделены типологические группы с разным уровнем соотношения параметров самооценки спортивной подготовленности: высоты самооценки и ее сочетаний с уровнем притязаний.

Полученные результаты представлены в таблице 1 «Распределение респондентов по кластерам рассогласования конструкта самооценки». На основе кластерного анализа было выделено две группы самооценок, отличающихся по параметрам конструкта. Критерием рассогласования конструкта самооценки явилась степень дивергенции конструкта (расхождение или согласованность между уровнем притязаний и самооценкой). Таким образом, были выделены две группы: I – это группа согласованных (рис. 1) и II – это группа расходящихся конструктов самооценки (рис. 2).

I группу составили 56 респондентов (рис. 1, табл. 1). У данной группы обнаружено расхождение между уровнем притязаний и самооценкой на уровне 11,6 условных единиц. В эту группу вошли респонденты с высокими показателями уровня притязаний и высокими показателями самооценки.

Как видно из рисунка 1, отражающем медиальные самооценочные профили спортсменов I группы (n=56), графики уровня притязаний располагаются значимо выше, чем у респондентов II группы (рис. 2). Показатели самооценки, уровня притязаний и величины расхождения данных конструктов были описаны как усредненные значения по пяти шкалам спортивной подготовленности (M). Кривая

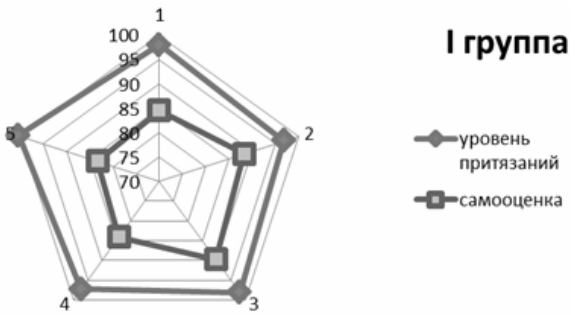


Рис. 1. Медиальные показатели самооценки I группы.
Шкалы: 1 – техническая подготовленность, 2 – общая физическая подготовленность, 3 – специальная физическая подготовленность, 4 – психологическая подготовленность, 5 – здоровье

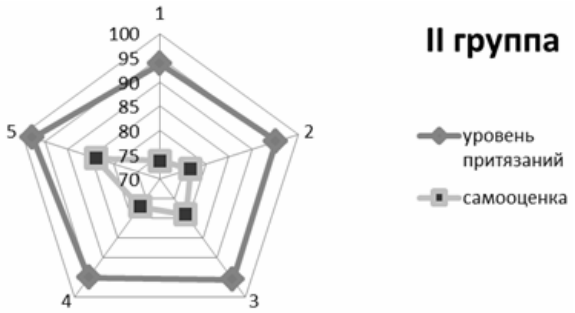


Рис. 2. Медиальные показатели самооценки II группы.
Шкалы: 1 – техническая подготовленность, 2 – общая физическая подготовленность, 3 – специальная физическая подготовленность, 4 – психологическая подготовленность, 5 – здоровье

уровня притязаний по всем шкалам спортивной подготовленности проходит высоко в интервале 93,60 условных единиц. Важно отметить, что у отдельных спортсменов этой группы уровень притязаний превышает верхнюю границу (более чем 100 условных единиц) это, так называемые «гиперпритязающие» спортсмены. Что касается самооценки, её кривая проходит в верхнем секторе ближе к верхним границам шкал (M=82,00), а величина расхождения конструктов самооценки в условных единицах составляет 11,40 (рис. 1). Как правило, у молодых людей (юность и ранняя взрослость) кривая реальной самооценки проходит в верхнем секторе графика, это касается и профиля уровня притязаний, в большинстве случаев его кривая расположена ближе к верхним границам шкал [3]. Профиль реальной самооценки по большей части шкал расположен в верхнем секторе и выше (65–100 условных единиц). Расположение отдельных элементов общей структуры самооценки отличается сближением с уровнем притязаний, в некоторых случаях вплоть до полного слияния, ведущим элементом конструкта выступает самооценка.

Согласно проведенному исследованию было выявлено процентное распределение исследуемых групп спортсменов по кластерам, так в 1 кластер вошло 56 человек из них 18 пловцов (32,1%); 29 легкоатлетов – спортсмены высокой квалификации с повреждениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА) (51,8%); 9 студентов спортивного ВУЗа (16,1%).

Из анализа рисунка 2 видно, что II группу составили 44 респондента, у которых обнаружено значительное расхождение между уровнем притязаний и самооценкой, составившее величину 36,05 условных единиц (рис. 2, табл. 1). В эту группу вошли респонденты с высоким уровнем притязаний и сниженным уровнем самооценки.

У спортсменов II группы (n=44) (рис. 2) расхождение по высоте конструктов между уровнем притязаний и самооценкой составило величину 36,05 условных единиц. Профиль уровня притязаний находится в зоне средневысокого сектора 92,35 условные единицы, реальная самооценка имеет среднее значение по группе 56,30 и частично локализована в низкой высотной зоне от 20 до 87 условных единиц, ее показатели ниже средне групповых значений, причем особенно выражено снижение по шкалам «общая физическая подготовка» и «психологическая подготовка». Величина расхождения конструктов самооценки в условных единицах составляет 36,05 (рис. 1). Анализируя протоколы беседы с испытуемыми, необходимо отметить отсутствие уверенности в себе на основании следующих высказываний: «Успешные спортсмены – это те, кто имеет твёрдый характер, те, кто всегда уверены в себе, в любой ситуации действуют смело, мне пока этого не хватает»; «Надоело мне, что я всегда волнуюсь перед стартом». Некоторые спортсмены этой группы, отрицая важность обсуждаемой шкалы, помещают её при ранжировании на низкий уровень, однако либо в ходе беседы признают, что таким образом пытались понизить значимость недостающего им качества: «Если я поставлю высокий балл по шкале, значит, признаю, что у меня здесь всё плохо», либо утверждают, что уделять внимание психологической подготовленности специально не нужно, так как она должна сформироваться сама собой после ряда удачных выступлений. Результаты распределения респондентов по кластерам рассогласования конструкта самооценки представлены в таблице 1.

Во 2 кластер вошли 44 человека, из них 18 пловцов (40,9%); 12 легкоатлетов – спортсменов высо-

Таблица 1

Распределение респондентов по кластерам (группам) рассогласования конструкта самооценки

Показатели соотношения между параметрами самооценки	1 кластер (n=56)	2 кластер (n=44)
Степень когерентности/ дивергенции конструкта самооценки	Согласованный по высоте конструкт	Расходящийся по высоте конструкт
Среднее значение (М) самооценки (в условных единицах)	Высокая (82,00)	Средняя и сниженная (56,30)
Среднее значение (М) уровня притязаний (в условных единицах)	Высокий (93,60)	Высокий (92,35)
Средняя величина (М) расхождения конструктов самооценки (в условных единицах)	Слабая (11,40)	Сильная (36,05)

кой квалификации с повреждениями опорно-двигательного аппарата (ПОДА) (27,3%); 14 студентов спортивного ВУЗа (31,8%).

Анализ распределения по кластерам разных групп испытуемых показал, что наибольшее количество легкоатлетов с ПОДА (в процентном соотношении) составили 1-й кластер, наибольшее количество пловцов составили 2-ой кластер.

Таким образом, на данном этапе исследования был выделен критерий рассогласования конструкта самооценки, позволивший разбить выборку испытуемых на две группы с согласованным (расхождение составило 11,36 условных единиц) и расходящимся (расхождение составило 36,05 условных единиц) конструктом самооценки.

На втором этапе исследования проводился анализ успешности спортивной деятельности и изучение взаимосвязи с самооценкой по пяти интегральным компонентам спортивной подготовленности: «техническая подготовленность», «общая физическая подготовленность», «специальная физическая подготовленность», «психологическая подготовленность», «здоровье».

Результаты данного этапа исследования представлены в таблице 2 и на рисунке 3.

Для более точного анализа успешности спортивной деятельности нами была выбрана экспертная оценка тренеров и модель ранжирования спортивного мастерства, выраженного в присвоенном спортивном разряде.

По результатам экспертной оценки было выявлено, что спортсмены I группы с согласованными конструктами самооценки в 79% случаев оценивались тренерами, как успешные, обладающие хорошими перспективами в спорте. Вместе с тем было обнаружено, что спортсмены II группы с расходящимися конструктами самооценки в 55% случаев оценивались тренерами, как неуспешные, имеющие средний уровень выраженности спортивных способностей, а также обладающие средними перспективами в спорте.

Для выявления взаимосвязей между указанными показателями нами использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена (см. табл. 2).

Сравнительный анализ самооценки представлен в таблице 2 и на рисунке 3.

Из анализа таблицы 2 и рисунка 3 видно, что степень рассогласования высоты самооценки спортсмена и уровня притязаний, т.е. уровня избираемых им целей, отрицательно связана с уровнем мастерства спортсмена, эффективностью его деятельности ($p \leq 0,01$), чем выше уровень мастерства спортсмена, тем меньше дивергенция между самооценкой и уровнем притязаний. Учитывая, что самооценка – это оценка субъектом своего потенциала, а уровень притязаний – отражение стереотипной тактики целеполагания, в которой спортсмен не всегда действует в соответствии с тем, как он оценивает себя, можно констатировать, что рассогласование уровневых параметров конструкта самооценки и притяза-

Таблица 2

Связь значимых показателей конструкта самооценки и уровня мастерства спортсмена коэффициент корреляции - r (S)

Рассогласование конструкта самооценки	Шкала «техническая подготовленность»	Шкала «специальная физическая подготовленность»	Шкала «общая физическая подготовленность»	Шкала «психологическая подготовленность»	Шкала «здоровье»
Уровень мастерства	-0,249*	-0,389**	-0,255**	-0,280**	-0,273**

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Рис. 3. Результаты корреляционного анализа показателей рассогласования конструкта самооценки и уровня спортивного мастерства испытуемых (* – $p<0,01$; ** – $p<0,05$)

Таблица 3

Различия в группах согласованного и расходящегося конструктов самооценки

Рассогласование конструкта самооценки	Шкала «техническая подготовленность»	Шкала «специальная физическая подготовленность»	Шкала «общая физическая подготовленность»	Шкала «психологическая подготовленность»	Шкала «здоровье»
Значения U-критерия Манна-Уитни	489,5*	258*	267,5*	280*	370*

Примечание: * – $p \leq 0{,}01$.

ний, обследуемых имеет не ортогональный характер, и включает два типа дивергенции самооценки. Это – согласованный конструкт и расходящийся конструкт самооценки и притязаний.

Таким образом, у спортсменов с согласованными по высоте конструктами «самооценка» и «уровень притязаний» находятся в равновесно высоком положении, в отличие от спортсменов с расходящимися по высоте конструктами, где оценка себя и притязания находятся в неравновесном соположении. В группе с расходящимися конструктами интересной тенденцией стало то, что спортсмены с низкой самооценкой менее успешны в выполнении соревновательных задач, чем индивиды с высокой оценкой себя при одинаковых спортивных задатках и показателях спортивной одаренности. Это подтверждает положения Hollinger, Fleming [16] о том, что самооценка выступает в качестве центрального конструкта для реализации потенциала одаренных лиц. В тоже время, ряд авторов предполагает, что подобный разрыв высотных характеристик сопряжен с повышением индекса личностной тревожности [2].

Случаи совпадения уровней оценки себя и притязаний характеризуются самоприятием, удовлетворенностью актуальным статусом, комфортом в эмоциональной сфере [18]. Что касается всей самооценочной конструкции, всех ее элементов, то регистрируемое расхождение самооценки и притязаний является одной из важных прогностических составляющих эффективности спортивной деятельности, а значительный разрыв в известной мере ограничивает реализацию потенциала спортсмена и лимитирует рост спортивного мастерства.

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о специфике самооценки высококвалифицированных спортсменов. Экспериментально показано, что

1. Самооценка является центральным конструктом для реализации потенциала высококвалифицированных спортсменов.

2. Различия проявляются между группами испытуемых по измеренным параметрам высоты самооценки и равновесного соположения её с уровнем притязания.

3. Выявлено наличие типологии рассогласования самооценок спортивной подготовленности, которая дифференцирует спортсменов разного уровня мастерства.

Результаты данной работы могут быть использованы в работе практических психологов и тренеров при решении задач формирования личности спортсмена, с целью развития и гармонизации внутренних условий самоактуализации. В добавление к вышесказанному, целенаправленное формирование у спортсмена правильной, адекватной самооценки значительно повышает психологические резервы совершенствования его мастерства и повышения результативности деятельности.

Библиографический список

1. *Бабушкин Г.Д.* Психология физической культуры / по ред. Б.П. Яковлева, Г.Д. Бабушкина. – М.: Спорт, 2016. – 624 с.

2. *Бороздина Л.В., Залученова Е.А.* Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 104–113.

3. *Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. – М.: ООО Проект-Ф, 2001. – С. 114–119; 140–145.

4. *Дашкевич О.В.* Психологический анализ предметной неадекватности эмоционального компонента спортивной деятельности // Психология личности и деятельности спортсмена / под общ. ред. В.М Мельникова, О.В. Дашкевича. – М.: Союзспортобеспечение, 1981. – С. 40–50.

5. *Ключников М.С., Разумец Е.Н.* Мониторинг функционального и психофизиологического состояния спортсменов на УТС // Спортивный психолог. – 2016. – № 4 (43). – С. 16–22.

6. *Кондратьев М.Ю., Ильин В.А.* Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.

7. *Лозовая Г.В.* Методологические проблемы изучения самооценки личности // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всерос. съезда психологов. Т. 5. – СПб., 2003. – С. 67–70.

8. *Мерлин В.С.* Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь: Перм. гос. пед. ин-т; Урал. отд. о-ва психологов при АПН СССР, 1971. – 120 с.

9. *Митин И.Н., Матвиенко С.В., Хачатурова Э.В.* Технология оценки саморегуляции в структуре психологической подготовленности

спортивных сборных команд России // Спортивная медицина: Наука и практика. – 2014. – № 3. – С. 49–54.

10. *Озолин Н.Г.* Настольная книга тренера: Наука побеждать. – М.: Астрель: АСТ, 2004. – 63 с.

11. *Палий В.И.* Влияние особенностей личности и успешности деятельности на самооценку спортивного мастерства гимнасток: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 1987. – 24 с.

12. *Попов А.Л.* Спортивная психология. – М.: Флита, 2000. – 152 с.

13. *Сидоров К.Р.* Феномен несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности: дис … канд. психол. наук. – М., 2007. – 23 с.

14. *Шаболтас* А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 184 с.

15. *Crocker J., Luhtanen R.K., Cooper M. L., Bouvrette A.* Contingencies of Self-Worth in College Students: Theory and Measurement // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 85. – P. 894–908.

16. *Hollinger C.L., Fleming E.S.* A longitudinal examination of life choices of gifted and talented young women // Gifted Child Quart. – 1992. – № 4. – P. 17–28.

17. *Leary M.R., Terry M.L., Batts A.A., Tate E.B.* The Concept of Ego Threat in Social and Personality Psychology: Is Ego Threat a Viable Scientific Construct? // Personality and Social Psychology Review. – 2009. – Vol. 13. – P. 151–164.

18. *Tesser A.* On the Confluence of Self-Esteem Maintenance Mechanisms // Personality and Social Psychology Review. – 2000. – Vol. 4. – № 4. – P. 290–299.

19. *Vohs K., Baumeister R., Schmeichel B., Twenge J., Nelson N., & Tice D.* Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative // Journal Of Personality And Social Psychology. – 2008. – № 94 (5). – P. 883–898.

20. *Yurov I.A.* The Levels of Claims and Expectations as the Predictors of Success Among Athletes. European // Journal of Physical Education and Sport. – 2015. – Vol. (7), Is. 1. – P. 68–76.

УДК 159.9:378

Румянцева Зоя Васильевна
доктор психологических наук, профессор
Костромской государственный университет
rumschmus@mail.ru

ПРОДУКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассматривается сущность понятия «продуктивная компетентность педагога-музыканта». Освещаются научные подходы к исследованию продуктивной компетентности, её структура и функции. Характеризуется специфика акмеологического развития продуктивной компетентности педагога-музыканта в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *продуктивная компетентность, компетенция, акмеологическое развитие, процесс развития, функции, творчество, профессионализм, мастерство.*

Проблема развития продуктивной компетентности не получила достаточно широкого освещения в психологической науке. Однако проявившееся к ней внимание связано с реформированием российской системы образования и внедрением в неё принципов Болонского процесса. В соответствии с Болонским процессом, искомый результат высшего образования – продуктивная компетентность выпускников (бакалавров, магистров), включающая умелость и мастерство в формировании и решении предстоящих специальных и профессиональных задач [7, с. 280].

В современном обществе образование рассматривается важнейшим фактором экономического роста страны. Самой сильной стороной российской системы образования является его фундаментальность [9].

Главный признак фундаментального образования – создание духовных продуктов в свойствах участников образовательного процесса как индивидов, личности, субъектов деятельности, индивидуальности (согласно концепции Б.Г. Ананьева). С позиции акмеологической науки духовными продуктами выступают физические, психические, акмеологические новообразования в свойствах участников образовательного процесса, способствующие развитию под влиянием данного процесса и средств образования компетентности и основ мастерства (Н.В. Кузьмина). Развитие компетентности и творческой готовности субъектов музыкально-педагогического образования к продуктивному решению образовательных задач делает правомерной постановку проблемы формирования продуктивной компетентности специалистов данного профиля.

Компетентность, согласно компетентностному подходу, рассматривается в качестве личностной характеристики, поскольку соответствующие ей компетенции становятся личностными качествами и свойствами. Компетентность включает мотивационные, смысловые, регуляторные составляющие, наряду со знанием и опытом (И.А. Зимняя). Элементами её структуры выступают способности, мотивация, креативность, познавательная активность, готовность (Н.В. Копылова). Исследование продуктивной компетентности опирается на понимание личности как саморазвивающейся системы, что обосновывает динамичное развитие её личностно-профессиональных качеств, свойств и управление собой в процессах саморазвития, самокоррекции, самосовершенствования. (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.).

Идея продуктивной компетентности была выдвинута Н.В. Кузьминой и впервые реализована Э.А. Максимовой, исследовавшей факторы продуктивности учителей, что показало разные результаты проявления духовных продуктов в их свойствах. На основе исследования был определен закон продуктивной компетентности, которому соответствует наличие духовных продуктов в свойствах учителей, что подтверждало наличие самостоятельно сформированных пяти групп компетентностей: специальной, дифференциально-психологической, социально-психологической, акме-дидактической и аутопсихологической (Н.В. Кузьмина). Структура продуктивной компетентности позднее была проверена в исследовании В.Н. Софьиной и была доказана инвариантность структуры продуктивной компетентности.

Категория «продуктивная компетентность» не получила достаточно широкого рассмотрения, однако исследователей отличает общий подход к обоснованию её сущности и структуры. Согласно определению Н.В. Кузьминой, продуктивная компетентность представляет собой системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), включающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. В структуре продуктивной компетентности её составляющими рассматриваются социально-психологическая, дифференциально-психологическая, управленческая, специальная, информационная, аутопсихологическая и акмеологическая компетентности.

В опоре на разработанные концепции развития продуктивной компетентности осуществлялось её

© Румянцева З.В., 2017

исследование в русле музыкально-педагогического образования. С позиции акмеологии процесс музыкально-педагогического образования есть область мастерства создания духовных продуктов, реализуемых в физических, психических, акмеологических новообразованиях, формируемых в свойствах участников образовательного процесса средствами образования, «о качестве которых можно судить по косвенным показателям – духовным и материальным продуктам» [8, с. 5].

В условиях современности продуктивная компетентность рассматривается единым критерием качества образования в условиях его модернизации в конкурирующем мире (Н.В. Кузьмина). Не является исключением и область музыкально-педагогического образования, следствием которого является создание духовных продуктов в качестве результатов творческой самореализации личности в освоении музыкального искусства и непосредственно в свойствах учащихся как позитивном результате их духовно-нравственного и творческого воспитания.

С позиции акмеологической науки исследование продуктивной компетентности в музыкально-педагогическом образовании ставит задачу выявления закономерных связей и зависимостей между уровнями продуктивной деятельности субъектов музыкально-педагогического образования и факторами (субъективными, объективными, субъективно-объективными) содействующими или препятствующими творческой самореализации в профессии.

В решении проблемы повышения качества современного образования в соответствии с реализацией единого критерия качества образования (ЕККО) – продуктивной компетентности – ставится задача развития у выпускников способностей обеспечить саморазвитие продуктивной компетентности и компетенций как основы мастерства в профессии (Н.В. Кузьмина). Данное положение актуально и для профессиональной подготовки педагога-музыканта. Обращение к положениям акмеологии фундаментального образования предполагает наполнение конкретным смыслом научных понятий, интерпретированных в русло теории и практики музыкально-педагогического образования. Существенным для исследования продуктивной компетентности будущих педагогов-музыкантов является понимание профессиональной деятельности педагога как авторской системы деятельности, обеспечивающей акмеэнергоинформационное взаимодействие с участниками данного процесса в направлении достижения продуктивных результатов деятельности и творческой самореализации в ней.

Определение сущностной характеристики продуктивной компетентности базируется на выявлении характеристики соответствующих ей дефиниций: «продуктивность», «продуктивная деятельность», «продуктивное образование», «акмеологическое развитие».

Категорию «продуктивная деятельность» в философскую литературу ввел И. Кант, которая рассматривается в качестве синонима категории «творчество». В учении о гении И. Кант в понятиях возвышенного, воображения духа, разрабатывает идеи свободной, творчески-продуктивной деятельности субъекта, направленной не только на создание произведений искусства и расширения сферы знания опыта, но и на его преобразование, на созидание из его материала «как бы другой природы» или того, что «превосходит природу» [6, с. 192, 250–262, 265–267 и др.]. Однако совпадение понятий «продуктивная деятельность» и «творчество» возможно только при условии не просто получения продукта как результата деятельности, а продукта творческой деятельности, характеризуемого новизной, неповторимостью, уникальностью и востребованного в обществе.

В этой связи возможно различение деятельности продуктивной и непродуктивной, продукт которой является уже известным повторением и не отличается новизной. Цель продуктивной деятельности – удовлетворение существующей потребности, в этом и смысл достижения в ней искомого продукта.

Педагогическая продуктивная деятельность обосновывается как создание и внедрение образовательных продуктов, которые представляют собой новые качественно усовершенствованные программы, технологии методы и формы обучения и т. п. Ставится цель на овладение базовыми компетенциями, способствующими самостоятельно приобретать знания в мире постоянно меняющейся информации. В этой связи продуктивное образование предполагает интеграцию фундаментальной науки, учебного процесса и своевременного педагогического продукта [1]. Данное определение, однако, соответствует собственно педагогической установке без учета психологических факторов в содержании образовательных продуктов.

Как показывает обобщение различных источников по проблеме продуктивности образования, различные его аспекты привлекают внимание исследователей. В частности, рассматриваются вопросы продуктивности обучения в России и за рубежом (И. Бардоши, И. Бем, Ю. Лахтинен); идеи, опыт и ресурсы продуктивного образования (Н.В. Гришко, Н.Б. Крылова, П.С. Лернер), продуктивные виды деятельности в коррекционно-педагогической работе (О.Г. Жукова); продуктивность познавательной деятельности (Н.К. Корсакова); проблема репродуктивности обучения и продуктивность учения (Н.Б. Крылова) и др.

Продуктивная деятельность характеризуется как активная, производительная, плодотворная деятельность, приводящая к оптимальным результа-

там. Ведущие акмеологи А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин считают, что профессионализм связан с высокой продуктивностью или эффективностью деятельности, это является его важнейшим условием, поэтому высокопродуктивная деятельность в акмеологии рассматривается как базовая категория [2].

Обобщая вышеизложенное и интерпретируя данное определение с позиции акмеологической науки, продуктивную деятельность в музыкально-педагогическом образовании следует охарактеризовать как деятельность по созданию духовных продуктов – результатов музыкально-исполнительской и педагогической деятельности: а) в преобразовании музыкально-художественных явлений или процессов, б) в свойствах учащихся на основе разработки и внедрения инновационных технологий и проведения мониторинга качества музыкально-педагогического образования.

Категория «акмеологическое развитие» получила обоснование в работах А.А. Деркача и Э.В. Сайко [3]. Исследование категории зиждется на совокупности знаний в области познания акмеологических феноменов, факторов, механизмов и закономерностей процесса достижения акме в контексте прогрессивного развития зрелого человека. Методологический аспект исследования данной категории опирается на идеи о ценностной сущности человека и его духовного мира, аккумулирующего представление о жизненных ценностях, а также определяет способности к творчеству и самосовершенствование движущей силой развития.

Акмеологическое развитие человека требует проявления в нём социального в конкретном и всеобщего в культурно-исторической принадлежности, что находит отражение в его способностях и потребностях саморазвития и самореализации. В акмеологической науке осуществляется переход от познания акме как результативного момента развития личности к процессуальным характеристикам развития человека как деятельного субъекта, к раскрытию путей формирования потребности к самореализации и самоосуществления как процессов самопредъявлений себя обществу в социально значимой деятельности [4, с. 222]. Данные процессы определяют феномен активности человека в жизни, обусловленный собственно человеческим типом активности – деятельностью. Акмеологический аспект развития человека обусловлен его самореализацией, в которой он проявляет себя как активный субъект деятельности. Он предъявляет себя обществу деятельностью, творческий потенциал которой обусловлен специфической потребностью человека – состояться человеком. Потребность в самоосуществлении составляет социальную потребность, и она лежит в основании акмеологического развития [4].

Данные положения способствуют глубокому пониманию сущности процесса акмеологического развития субъекта музыкально-педагогического образования. Процесс самореализации педагога-музыканта является образующим его акмеологическое развитие как линии поступательного развития, в которой не только реализуется субъектная позиция, но и постоянно проявляется потребность состояться, самовыразиться, и на высших уровнях развития этой потребности обеспечиваются возможности и способности достигнуть акме как вершины самореализации и самоосуществления.

Достижение уровня профессионализма и мастерства в овладении музыкальным искусством – исторически сложившаяся прогрессивная педагогическая установка, являющаяся незыблемой на всём историческом пути развития музыкального искусства и мастерства музыканта-исполнителя и композитора. Развитие продуктивной компетентности неотделимо от овладения профессионализмом и мастерством в профессии. В этой связи, подлинно творческое общение с явлениями музыкального искусства неотделимо от восприятия их как эталонов профессионализма и мастерства, характеризующих деятельность их создателя-композитора. Как показывает обобщение прогрессивного опыта подготовки педагогов-музыкантов, овладение профессионализмом включает ряд этапов, которые характеризуют процесс развития продуктивной компетентности: допрофессиональный, начального профессионального обучения, профессионального становления, профессиональной самореализации, профессионального мастерства.

Сущностная характеристика продуктивной компетентности может быть сформулирована в процессе определения её места в сравнении с другими компетентностями, а также выявления функций и качеств личности, влияющих на развитие данного личностного новообразования. Теоретико-методологической базой определения сущностной характеристики продуктивной компетентности является концепция И.А. Зимней. На основе обобщения исследований относительно основных положений психологической и акмеологической научных теорий, характеризующих статус компетентности в личностно-профессиональном развитии человека (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, В.Н. Мясищев, А.А. Деркач), она определяет группы компетенций: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Согласно позиции И.А. Зимней названные компетенции, преобразованные под влиянием деятельности и личностного развития человека в компетентности, отличаются смысловой направленностью, а также присутствием в них отношений, регуляции, а также знанием и опытом [5].

Исходя из вышеизложенных позиций, продуктивную компетентность педагога-музыканта следует охарактеризовать как интегративное качество личности, основанное на взаимодействии компетентностей, обусловленном реализацией целей достижения продуктивной деятельности в единстве с личностно-профессиональным развитием. Компетентности, которые объединяет продуктивная компетентность, соответствуют основным направлениям деятельности, отражающих её функциональную многоплановость относительно требований, предъявляемых к личности в процессе реализации. Специфика содержания профессиональной деятельности педагога-музыканта определяет и специфику акмеологического развития его продуктивной компетентности, которая обусловлена единым процессом творческой самореализации в освоении интонационного содержания музыкального искусства и педагогического мастерства.

Достижение продуктивных результатов в освоении музыкального искусства и педагогической деятельности зависит от степени актуализации творческих качеств личности педагога-музыканта. Требуемая многоплановость решения музыкально-педагогических задач, ставит цель его разностороннего творческого развития. Разносторонность – отличительная черта всех выдающихся личностей, в том числе и в музыкальном искусстве и образования. Продуктивная компетентность – это способность к разносторонней самореализации в направлениях профессиональной деятельности, успешному освоению которых соответствуют сформированные компетентности. В профессиональной деятельности педагога-музыканта следует выделить ряд компетентностей, требующих целенаправленного формирования.

Этико-профессиональная компетентность обеспечивает постижение и реализацию этико-профессиональной направленности содержания профессиональной деятельности. Она проявляется в качестве сформированной способности к духовно-нравственному самосовершенствованию в освоении музыкального искусства и педагогической профессии.

Этнокультурная компетентность характеризует способность к эмпатии и межличностной толерантности, это является необходимым профессиональным качеством личности педагога-музыканта, основой его гуманистической жизненной позиции в решении профессионально-педагогических задач.

Управленческая компетентность – это способность к самоконтролю, саморегуляции, самокорректировке различных сторон личностного саморазвития и способов профессиональной деятельности. Она обеспечивает поиск, выбор и применение тех средств, которые ведут к успешному решению поставленных задач, достижению поставленных целей в жизни и профессии.

Дифференциально-психологическую компетентность характеризует способность к комплексной самореализации в разносторонних видах профессиональной деятельности. Она обеспечивает вариативный выбор содержания и видов деятельности как основы личностного разностороннего саморазвития. Для педагога-музыканта творческая самореализация в музыкально-инструментальной, вокальной, хормейстерской и других видах профессиональной деятельности является показателем высокого уровня профессионализма, залогом продуктивной работы в обучении детей.

Социально-психологическая компетентность – это способность к позитивному общению со своим окружением и, прежде всего, с учащимися. Педагог-музыкант призван обеспечить с ними продуктивное коммуникативное взаимодействие в совместном постижении содержания музыкального искусства. При этом особо важно направлять учащихся не только на освоение этически обоснованных способов вербального общения, но и на освоение специфики коммуникативной направленности музыкальных выразительных средств и содержания музыкального искусства.

Специальная компетентность включает способность к овладению спецификой интонационного содержания музыкальной деятельности как области искусства. Данная компетентность обеспечивает результативность музыкально-педагогической деятельности, актуализируя процессы самосовершенствования в личностном развитии и профессиональной деятельности на основе самоконтроля и самокорректировки интонационного содержания интеллектуальных умений в направлении решения художественно-творческих и педагогических задач.

Аутопсихологическая компетентность – это способность к самовоздействию, рефлексии в преодолении слабых сторон личностного развития в опоре на сильные. Она обеспечивает самокорректировку и координацию интеллектуальных и практических действий в достижении профессиональных целей и соответствия музыкально-профессионального и педагогического компонентов профессиональной деятельности.

Акмеологическая компетентность – способность ставить и достигать цели, реализующие стремление к вершинам профессионализма и мастерства. Обеспечивает процессы самосовершенствования, саморазвития и самореализации в профессии, следуя непрерывному движению в поиске того нового, совершенного и общественно принятого и значимого, что служит продуктивности музыкального образования молодого поколения.

Рассматривая продуктивную компетентность с позиции личностного подхода, её следует охарактеризовать как источник актуализации вышеназванных компетентностей, которым соответствуют

присущие им компетенции. Продуктивная компетентность включает готовность к проявлению компетентностей, владение объемом знаний, соответствующих содержанию её компетентностей, опыт проявления и развития компетентностей в контексте ситуаций деятельности, отношение к содержанию и качеству проявления компетентностей, саморегуляцию деятельности и самооценку результата проявления компетентностей.

Итогом анализа продуктивной компетентности педагога-музыканта с позиции системно-структурного подхода является представление о ней как о системе, функционирование которой побуждается развитием составляющих её качеств личности: готовности к творческой самореализации, креативности, мотивации, познавательной активности, общих и специальных способностей, реализующих соответственно компетентностям функции профессиональной деятельности: духовно-нравственная, этнокультурная, управления собой, общения, разносторонней самореализации, рефлексии, самосовершенствования, проектирования целей саморазвития. Формирование продуктивной компетентности педагога-музыканта следует рассматривать механизмом его акмеологического развития в условиях освоения профессии как единого процесса музыкально-художественного и педагогического творчества на пути к профессионализму и мастерству.

Библиографический список

1. *Бочкарева А.Г.* Продуктивная компетентностно-ориентированная деятельность педагога в школе: от идеи к реализации // Продуктивная компетентностно-ориентированная деятельность учителя китайского языка: от идеи к реализации. – Владивосток, 2009. – С. 6–25.

2. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

3. *Деркач А.А., Сайко Э.В.* Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 193–205.

4. *Деркач А.А., Сайко Э.В.* Потребность в самореализации как феномен социального мира и основание акмеологического развития // Мир психологии. – 2008. – №1. – С. 218–229.

5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

6. *Кант И.* Собрание сочинений в 8 т. Т. 5. – М.: Юбил. изд., 1994. – 493 с.

7. *Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е.* Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. – СПб.; Коломна; Рязань, 2008. – 376 с.

8. *Кузьмина Н.В., Тарасова В.Н.* Акмеология модернизации образования в России: развернутый доклад на Всероссийской конференции 17–18 мая 2011 г. – Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «Шуйский гос. пед. ун-т», 2011. – 35 с.

9. Образование, которое мы можем потерять / под общ. ред. В.А. Садовничего. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Ин-т компьютерных исследований, 2002. – 288 с.

УДК 159.923

Хозяшева Анастасия Владимировна
Порохина Ирина Андреевна
Симонова Наталья Николаевна
доктор психологических наук, профессор
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск
nastasia.kosova@gmail.com, i.porokhina@ya.ru, n.simonova@narfu.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКСПЕДИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАСТНИКОВ ЭКСПЕДИЦИИ АРКТИЧЕСКИЙ ПЛАВУЧИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Целью данного исследования является выявление личностных характеристик, детерминирующих эффективность экспедиционной деятельности участников Арктического плавучего университета. Настоящее исследование проводилось в рамках научной экспедиции Арктический плавучий университет в период с 01 по 20 августа 2014 года, участниками которой являлись студенты, аспиранты, молодые и опытные исследователи Арктики, которые находились на научно-исследовательском судне «Профессор Молчанов». В исследовании приняли участие 30 человек. Женщины составили 56% от общего числа испытуемых, мужчины представили 44% выборки. Средний возраст респондентов составил 24,13±1,026 лет. Выявлено, что эффективность экспедиционной деятельности с точки зрения руководителей научных блоков детерминирована стремлением и способностью участников к соблюдению формальных требований и коммуникативности – способности в установлении социальных контактов. Согласно представлениям участников экспедиционного рейса личностными детерминантами являются стремление к установлению социальных связей, самовыражение, интерес, креативность и оптимизм.

Ключевые слова: *эффективность экспедиционной деятельности, личностные детерминанты, Арктический плавучий университет.*

При рассмотрении проблемы эффективности профессиональной деятельности в психологической науке одним из ключевых моментов является изучение психологических детерминант эффективности труда. За последнее десятилетие было проведено множество исследований, направленных на выявление психологических факторов, связанных с изменениями эффективности труда.

Разными авторами был проведен ряд исследований, которые доказывают, что особенности личности субъекта определяют становление и реализацию профессиональной пригодности. Причем для профессиональной пригодности важную роль играют не только профессиональные характеристики, но и особенности мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сфер личности. В связи с этим оценка личностных характеристик служит эффективным средством прогнозирования, какие субъекты в большей степени способны эффективно осуществлять профессиональную деятельность [8].

Изучая современные исследования по выявлению личностных детерминант эффективности профессиональной деятельности, можно выделить ряд работ, посвященных изучению профессий типа «человек – техника» и «человек – знаковая система».

В работе В.А. Бодрова, Н.Ф. Лукьяновой рассматриваются личностные особенности пилотов и их профессиональная эффективность. Авторы выявили взаимосвязь с профессиональной эффективностью следующих черт личности: эмоциональной устойчивости к стрессу, твердости установок, уверенности в себе, а также жизненной активности, высокой самооценки, открытого характера, мотивации достижения цели [8].

Изучая психологические факторы эффективности профессиональной деятельности мастеров-консультантов сервисных центров автомобильных компаний, О.В. Чернышова выявила, что эффективность профессиональной деятельности детерминируется следующими внутренними психологическими факторами: самоконтроль, экспрессивность, внутриличностный эмоциональный интеллект, логичность, продуктивность, ассертивность, мотивация достижения результатов и личностного развития [14].

В работе Г.Р. Позовой по изучению успешности профессиональной деятельности планшетистов выявлено, что наиболее эффективные специалисты характеризуются следующим: сильная нервная система, способность к переработке большого объема информации, гибкость ума, быстрая мобилизация познавательных функций, развитые на высоком уровне слуховая память и внимание, высокий уровень концентрации внимания при наличии помех, быстрота и точность перекодировки информации [7].

В связи с активным развитием сферы услуг большое внимание уделяется изучению психологических факторов эффективности труда профессий типа «человек – человек».

В исследовании психологических детерминант эффективности профессиональной деятельности торговых работников В.В. Назаренко сделала вывод, что среди качеств, способствующих повышению эффективности профессиональной деятельности продавцов – общительность, мотивация на достижение результатов, вербальная культура, сформированность мнемических процессов, высокий уровень развития умственных и социально-

© Хозяшева А.В., Порохина И.А., Симонова Н.Н., 2017

перцептивных способностей, трудолюбие, коммуникативная компетентность, способность быстро и правильно озвучивать свои мысли, терпимость, подчиняемость, конформность [6].

В этой же работе В.В. Назаренко установила психологические детерминанты эффективности труда торговых работников, определяющиеся его групповым характером. В их числе следующие социально-психологические факторы: сплоченность коллектива, положительный социометрический статус в группе, сформированное ценностно-ориентационное единство, благоприятный социально-психологический климат, продуктивные стратегии поведения в конфликтной ситуации, кооперативный тип отношения к окружающим, позитивное отношение к групповым нормам, положительная эмоциональная экспансивность и удовлетворенность своим положением в коллективе [9].

Изучая продавцов книжных магазинов, Е.В. Дворцова установила, что профессиональная эффективность связана с коммуникативными, мыслительными, эмоционально-волевыми и аттенционными, мнемическими качествами личности. Повышение экономической и клиент-центрированной эффективности происходит за счет коммуникабельности, быстроты мышления, развитого воображения, эмоциональной устойчивости, высокой нормативности поведения и хорошей устойчивости внимания, а снижается из-за напряженности. Также автор отмечает значительную роль самоконтроля, нонконформизма, смелости в общении, слуховой и зрительной памяти и низкой тревожности. Важными для эффективности труда продавцов книг являются мотивация и направленность. Экономической эффективности способствуют рабочая мотивация и мотивация социальной полезности, обратный эффект имеет мотивация на комфорт и направленность на общение. Клиент-центрированная эффективность напрямую зависит от мотивации творческой активности и направленность на дело [2].

Изучая эффективность профессиональной деятельности психологов органов внутренних дел, Е.Н. Гущина выделила предпосылки эффективной деятельности, к которым относятся уровень профессионального развития; уровень организации собственной деятельности практическим психологом органов внутренних дел; уровень профессиональной подготовленности психолога, определяемый формами и содержанием профессиональной подготовки психологов органов внутренних дел [1].

Также существуют эмпирические исследования, результаты которых отражают инвариантные личностные свойства, присущие продуктивным ученым.

Mansfield R.S., Busse T.V. выделили следующий набор личностных свойств: автономность, личностная гибкость и открытость новому опыту, потребность в оригинальности и новизне, потребность в профессиональном признании, вовлеченность в работу, эстетическая сензитивность [17].

Ban-on F. выделил следующее: наблюдательность, отсутствие склонности к самообману, чувствительность к той составляющей истины, которая обычно незаметна, умение взглянуть на объекты и явления по-новому, нонконформизм, высокая ценность ясного знания и готовность прилагать усилия ради его получения, высокая мотивация получения таких знаний, высоко развитые умственные способности, сильные половые побуждения, основанные на большой жизненной силе и высокой нервной восприимчивости, развитый внутренний и внешний мир, склонность к сложной жизни, готовность к восприятию своих подсознательных мотивов, фантазий и т.п., большая сила «Я», которая детерминирует широкий диапазон поведенческих реакций, открытость по отношению к окружающему миру; сильное «Я» может позволить себе регрессию, осознавая, что оно в любой момент может выйти из нее в состояние духовной зрелости; свобода личности и вытекающий из нее творческий потенциал [15].

Согласно Olah F. к числу личностных черт, отличающих продуктивных ученых, относятся психологическая восприимчивость, независимость, гибкость, уверенность в себе [18].

По мнению других авторов, для ученого значимыми являются целеустремленность и настойчивость; энергичность и трудолюбие; мотивация достижений; честолюбие и терпение; вера в свои силы, смелость, независимость, открытость к восприятию впечатлений.

Р. Кэттелл провел факторный анализ личностных характеристик ученых, которые были получены из анализа биографий деятелей науки прошлого, а также в результате психодиагностических обследований современников науки. Он выявил выраженность следующих качеств ученых: «шизотимия», проявляющаяся как отрешенность, погруженность в свой внутренний мир, развитый общий интеллект, критичность, выше средней сила собственного «Я» и эмоциональная устойчивость, стремление к доминированию; «самообуздание», наблюдаемое в серьезности, замкнутости, склонности погружаться в раздумья [16].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблеме изучения личностных факторов эффективности профессиональной деятельности посвящено большое количество современных исследований. Личностные детерминанты рассматриваются у представителей профессий типа «человек – техника», «человек – человек», а также специалистов управленческого звена и ученых. В качестве личностных детерминант выделяют различные особенности познавательных процессов, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, характера и темперамента.

Спецификой данного исследования является то, что в исследовании принимали участие ученые, осуществляющие научную деятельность в рамках арктической экспедиции. Экспедиционный метод, применяющийся исследовательскими организациями, предполагает нахождение участников экспедиции в непривычных условиях в течение длительного времени. Рабочие условия арктической экспедиции можно определить как экстремальные, если под экстремальными ситуациями понимать такие, в которых человек подвергается интенсивному воздействию стрессоров [12]. Согласно классификациям В.И. Лебедева [5], Ц.П. Короленко [3] существует ряд факторов, которые характеризуют рабочую ситуацию участников экспедиции как стрессовую: монотонность, десинхронность, проявляющаяся в рассогласовании ритма сна и бодрствования, групповая изоляция, скудность сенсорных раздражителей и постоянное общение с одними и теми же людьми. Учитывая, что не только в период работы, но и во внерабочее время, люди находятся в тех же условиях, условия их жизнедеятельности в период экспедиции в целом можно считать экстремальными, что может оказывать влияние на эффективность деятельности участников экспедиции.

Целью данного исследования является выявление личностных характеристик, влияющих на эффективность экспедиционной деятельности участников Арктического плавучего университета.

Материалы и методы. Настоящее исследование проводилось в рамках научной экспедиции Арктический плавучий университет в период с 01 по 20 августа 2014 года, участниками которой являлись студенты, аспиранты, молодые и опытные исследователи Арктики, которые находились на научно-исследовательском судне «Профессор Молчанов». Маршрут экспедиции проходил по трассе Северного морского пути от Архангельска до острова Диксон.

Всего на судне находились 81 человек, из них 52 человека – руководящий состав и участники экспедиции, в т.ч. граждане Швеции, Дании, Норвегии, США. В исследовании приняли участие 30 человек. Женщины составили 56% от общего числа испытуемых, мужчины – 44%. Средний возраст респондентов составил 24,13±1,026 лет. Среднее специальное образование имели 19% участников исследования, продолжают обучение в университете – 42%, высшее образование – 39%.

Для диагностики уровня эффективности экспедиционной деятельности применялись: экспертная оценка эффективности труда по следующим критериям оценки: умение работать в команде, эмоциональная устойчивость, выносливость, сохранение работоспособности, мотивация к работе, самостоятельность, инициативность; профессиональная подготовленность (знания, умения, навыки); бланк самооценки эффективности труда с аналогичным перечнем критериев оценки; опросник «Интегральная удовлетворенность трудом». В соответствии с условиями проведения исследования в оценке приняли участие три эксперта – руководитель экспедиции и руководители научных блоков. Всего в качестве экспертов выступили 18 человек, имеющих высшее образование и опыт экспедиционной работы. Эксперты оценили каждого респондента в середине и в конце рейса. Каждый критерий необходимо было оценить по десятибалльной шкале. Общий балл успешности участника рейса по каждому параметру был получен с помощью подсчета среднего арифметического оценок экспертов.

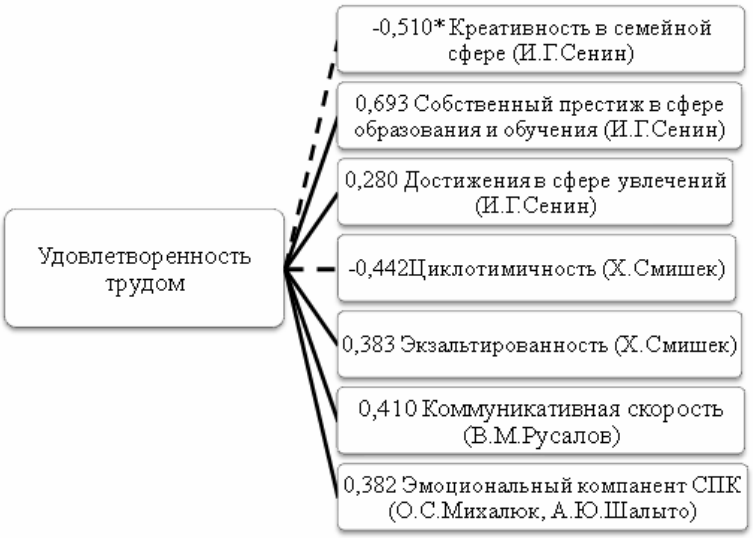
С целью диагностики личностных характеристик использовались следующие методики: опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин) [13], опросник «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер) [9], методика изучения акцентуаций характера К. Леонгарда (модификация Х. Смишека) [10], опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В.М. Русалов) [11], экспресс-методика по оценке социально-психологического климата в коллективе (А.С. Михалюк, Л.Ю. Шалыто) [9].

Математическая обработка данных производилась с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 22 (лицензионное соглашение № Z125-3301-14). Для статистической обработки данных были использованы первичные описательные статистики, пошаговый регрессионный анализ.

Результаты и обсуждение. С помощью построения мультирегрессионной модели (методом пошагового отбора) мы проанализировали, какие измеренные нами личностные характеристики влияли на показатели эффективности экспедиционной деятельности. В анализ были включены все шкалы психодиагностических методик, направленных на изучение личностных характеристик.

Были получены регрессионные уравнения, где скорректированный коэффициент множественной детерминации находится в диапазоне $0{,}872 \leq R^2 \leq 0{,}917$. Уровень значимости по критерию F-Фишера $p<0{,}01$. Помимо большого скорректированного коэффициента множественной детерминации, свидетельствующего о наличии статистически значимых связей, очевидно явное более раннее появление измеряемых личностных характеристик в сравнении с экспедиционной деятельностью, а также существование разумного объяснения влияния личностных качеств на эффективность деятельности, что, согласно Д. Кэмпбеллу [4], достаточно для констатирования не просто влияния, а детерминации показателей эффективности экспедиционной деятельности измеренными личностными характеристиками.

Опишем статистически достоверные связи личностных характеристик с показателями эффектив-



* – стандартизированный коэффициент регрессии (β);
——— положительная связь;
- - - - - - отрицательная связь.

Рис. 1. Взаимосвязи экспертной оценки эффективности экспедиционной деятельности с личностными характеристиками (p<0,01)

ности экспедиционной деятельности участников Арктического плавучего университета.

Результаты регрессионного анализа для зависимой переменной «Экспертная оценка эффективности деятельности» представлены на рисунке 1.

Установлено, что экспертная оценка эффективности экспедиционной деятельности положительно связана со стремлением к признанию и уважению окружающих, личным контролем происходящих событий, пунктуальностью и аккуратностью, соответствием формальным требованиям, а также потребностью в установлении межличностных контактов и стремлением к лидерской позиции. Эффективность экспедиционной деятельности отрицательно связана со стремлением к поиску единомышленников в увлечениях, а также саморазвитием в профессиональной жизни. Можно предположить, что эксперты при оценке ориентировались на стремление и способности участников к соблюдению формальных требова-

* – стандартизированный коэффициент регрессии (β);
——— положительная связь;
- - - - - - отрицательная связь.

Рис. 2. Взаимосвязи самооценки эффективности экспедиционной деятельности с личностными характеристиками (p<0,01)

* – стандартизированный коэффициент регрессии (β);
——— положительная связь;
- - - - - - отрицательная связь;

Рис. 3. Взаимосвязи удовлетворенности трудом с личностными характеристиками ($p<0,01$)

ний, коммуникативности – способности в установлении социальных контактов.

Результаты регрессионного анализа для зависимой переменной «Самооценка эффективности деятельности» представлены на рисунке 2.

Самооценка эффективности экспедиционной деятельности положительно связана со стремлением к разнообразию, внесением элемента творчества в деятельность, стремлением к получению интересного и содержательного занятия, а также получением признания и уважения среди других, потребностью занять лидерскую позицию в широком круге. Выявлена отрицательная связь самооценки эффективности экспедиционной деятельности и стремления к получению высоких материальных результатов деятельности, достижения конкретных результатов в обучении и образовании, а также низкой вовлеченности в интеллектуальный процесс. Можно предположить, что участники при оценке ориентировались на стремление к установлению социальных связей, самовыражение, интерес и креативность.

Результаты регрессионного анализа для зависимой переменной «Удовлетворенность трудом» представлены на рисунке 3.

Выявлено, что удовлетворенность трудом связана со стремлением человека к получению престижного образования, которое высоко ценится в обществе, достижению поставленных целей в интересном деле, консервативностью в семейных отношениях. Также удовлетворенность трудом связана с устойчивостью настроения к внешним событиям и жизнерадостностью, оптимизмом и способностью вызывать уважение и симпатию у других людей. Также способность к вербализации, речевой активности связаны с удовлетворенностью трудом.

Заключение. Эффективность экспедиционной деятельности, измеренная с помощью экспертных оценок руководителей научных блоков, детерминирована стремлением и способностью участников к соблюдению формальных требований и коммуникативности – способности в установлении социальных контактов. С позиции участника экспедиционного рейса детерминантами являются стремление к установлению социальных связей, самовыражение, интерес, креативность и оптимизм.

Библиографический список

1. *Гущина Е.Н.* Психолого-акмеологические факторы и условия эффективности профессиональной деятельности психолога ОВД: дис. … канд. психол. наук. – Кострома, 2006. – 228 с.

2. *Дворцова Е.Д.* Психологические факторы эффективности труда продавцов книжных магазинов в условиях вторичной адаптации: дис. … канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 216 с.

3. *Короленко Ц.П.* Психофизиология человека в экстремальных условиях. – М.: Медицина, 1978. – 215 с.

4. *Кэмпбелл Д.* Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М., 1980. – 260 с.

5. *Лебедев В.И.* Личность в экстремальных условиях. – М.: Политиздат, 1989. – 304 с.

6. *Назаренко В.В.* Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности (на примере торговых работников): автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2009. – 27 с.

7. *Позова Г.Р.* Психологические факторы успешности профессиональной деятельности планшетиста: дис. … канд. психол наук. – Казань, 2009. – 147 с.

8. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЕ; Логос, 2007. – 855 с.

9. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2011. – 672 с.

10. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 224 с.

11. *Русалов В.М.* Опросник формально-динамических свойств темперамента // Практикум по психодиагностике личности / под ред. Н.К. Ракович. – Минск, 2002. – С. 117–131.

12. *Симонова Н.Н.* Психологические аспекты вахтового труда нефтяников в условиях Крайнего Севера. – М.: Палеотип, 2008. – 196 с.

13. *Тихомиров А.В.* Метод дифференциации профессиональных выборов в практике профконсультирования. – Вып. 2, часть 1. / Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ). – Екатеринбург: Персонал-profi, 2001. – С. 41–46.

14. *Чернышова О.В.* Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности мастеров-консультантов сервисных центров автомобильных компаний: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Тверь, 2014. – 28 с.

15. *Ban-on F.* Creative person and creative process. – N.Y., 1969.

16. *Cattell R.B.* The personality and other motivation of the researcher from measurements of contemporaries and from biography. – 1963. – P. 119–131.

17. *Mansfield R.S., Busse T.V.* The psychology of creativity and discovery (Scientists and their work). – Chicago: Nelson Hall, 1981.

18. *Olah A.* Creativity and personality variables. Studies in creativity. – Budapest, 1987. – P. 87–108.

УДК 159.9:331.4

Тюлюбаева Тамара Олеговна
Корнеева Яна Александровна
кандидат психологических наук, доцент
Симонова Наталья Николаевна
доктор психологических наук, профессор
Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
musya1991@bk.ru, ya.korneeva@narfu.ru, n.simonova@narfu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РАБОТНИКОВ НЕФТЕГАЗОДОБЫВАЮЩИХ КОМПАНИЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ГРУПП ПРИ ВАХТОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДА В УСЛОВИЯХ АРКТИКИ*

Статья посвящена определению различий компонентов психологической безопасности работников нефтегазодобывающего производства пяти профессиональных групп (операторы по добыче нефти и газа, другие операторы, водители, инженерно-технические работники и специалисты по техническому обслуживанию) при вахтовой организации труда в условиях Арктики.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, вахтовый труд, добыча нефти и газа, функциональные состояния, регуляторы труда, профессиональные группы, экстремальные условия.*

Достижение высокого уровня промышленной безопасности на всех предприятиях топливо-энергетического комплекса, в том числе и на объектах нефтегазодобычи – одна из приоритетных задач «Энергетической стратегии России на период до 2020 года» [7]. Безопасность в промышленной деятельности в первую очередь зависит от самого работника, при этом не только от его отношения к соблюдению охраны труда, но также и от особенностей личности специалиста, его субъективного ощущения и эффективности его психологической саморегуляции. Личный фактор в аварийности, определяется как совокупность всех психических и физических свойств личности, которые могут быть взаимосвязаны с происшествием [4; 5]. Поэтому изучение безопасного поведения работника необходимо с учетом не только организации и условий труда, но и особенностей его психологической безопасности, как потенциальной возможности избежать допущения ошибок на производстве.

М.А. Котик, А.М. Емельянов отмечают, что психологическая безопасность, как профессиональная характеристика зависит от устойчивых индивидуальных качеств человека и его текущего состояния, от отношения к выполняемой деятельности и ее безопасности, а также от профессионально важных качеств, знаний, умений и навыков [5].

При этом психологическая безопасность имеет такие функции, как формирование и развитие функционального комфорта, поддержание высокого уровня нервно-психической и энергетической экономии, оптимизация резервных возможностей человека в деятельности, нейтрализация воздействий экстремальных факторов, стабилизация мотивационно-потребностных механизмов, упорядочивание социальных контактов, психофизиологическое регулирование [10].

В связи с чем изучение психологической безопасности работников нефтегазодобывающих компаний при вахтовой организации труда в условиях Арктики является актуальным, т.к. позволит снизить неблагоприятное воздействие экстремальных климатогеографических, производственных и социально-бытовых факторов на персонал.

Для разработки более адресного психологического сопровождения вахтового персонала необходимо изучение особенностей психологической безопасности работников различных профессиональных групп, что связано со спецификой условий и организации их труда.

Цель исследования: определить компоненты психологической безопасности работников нефтегазодобывающих компаний различных профессиональных групп при вахтовой организации труда в условиях Арктики.

Гипотеза: существуют различия в компонентах психологической безопасности в различных профессиональных группах: относительно более низкие показатели ожидаются в профессиональной группе водителей.

Теоретическое обоснование модели психологической безопасности. В исследовании под психологической безопасностью мы понимаем психическое состояние подконтрольности субъекту комплекса внешних и внутренних факторов эргатической системы, обеспечивающее актуализацию внутренних средств личности для эффективности профессиональной деятельности на психофизиологическом и психологическом уровне. В таком понимании психологическая защищенность выступает как критерий психологической безопасности. Поскольку психологическая безопасность изучается многими авторами как психическое состояние защищенности, необходимо определить, как понимается психическое состояние в психологии.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых - кандидатов наук (МК-7500.2016.6).

© Тюлюбаева Т.О., Корнеева Я.А., Симонова Н.Н., 2017

Рис. 1. Модель психологической безопасности

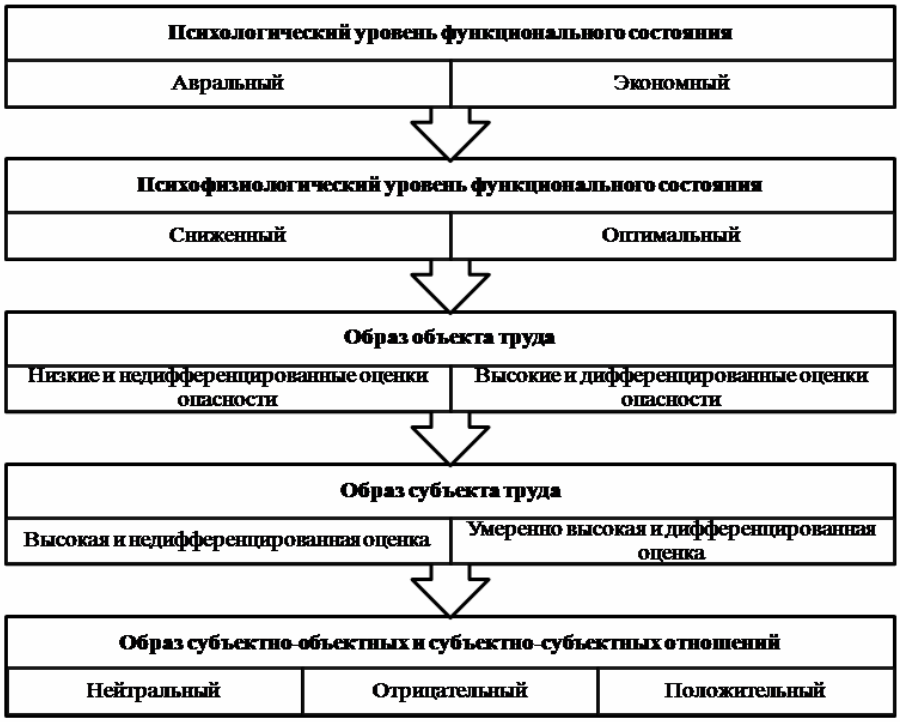


Рис. 2. Компоненты психологической безопасности работников нефтегазодобывающих компаний, выявленные в результате эмпирического исследования

На основе концепций А.Б. Леоновой, В.И. Медведева [6], Е.А. Климова [3] нами разработана теоретическая модель психологической безопасности (рис. 1), которая включает в себя пять основных компонентов: функциональные состояния на психофизиологическом и психологическом уровне; «образ объекта», «образ субъекта» и «образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных» отношений, рассматриваемые через психическую структуру регуляции [9].

На основе анализа эмпирических данных нами обоснованы компоненты психологической безопасности работников нефтегазодобывающих компаний при вахтовой организации труда в условиях Арктики и дана их качественная характеристика (рис. 2) [9].

Материалы и методы исследования. Для достижения поставленной цели проведено исследование на нефтегазодобывающем производстве с вахтовой организацией труда на территории Ненецкого автономного округа (длительность вахтового заезда 30 дней). В исследовании приняли участие 70 работников в возрасте от 24 до 60 лет (средний возраст 38,7±1,3). Стаж работы вахтовым методом обследованных варьируется от 0,5 года до 31 года (9,53±1,2).

Методы исследования: изучение документации, наблюдение за рабочим процессом, анкетирование,

психофизиологическое и психологическое тестирование, статистические методы анализа данных. Разработанная анкета была направлена на получение информации о биографических данных работника и особенностях его трудовой деятельности.

Для достижения поставленных задач исследования, использовались следующие методики:

1. Сложная зрительно-моторная реакция (СЗРМ), выполненная с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог».

2. Вариационная кардиоинтервалометрия (ВКМ), выполненная с помощью устройства психофизиологического тестирования УПФТ-1/30 «Психофизиолог». Это оценка функционального состояния и адаптационных возможностей сердечно-сосудистой системы по методике вариационной кардиоинтервалометрии

2. Методика измерения активациометрии полушарий головного мозга, с помощью аппаратно-программного комплекса «Активациометр». Дает показатели активации каждого полушария отдельно, функциональной асимметрия полушарий, а также глазомер правого и левого глаза.

3. Опросник «Самочувствие. Активность. Настроение» [2], разработанный В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шараем и М.П. Мирошниковым. Предназначен для оценки самочувствия, активности и настроения. Содержит 30 утверждений.

4. Тест цветовых предпочтений (М. Люшер в адаптации Л.Н. Собчик) [8]. Направлен на выявление эмоционально-характерологического базиса личности и ее актуального состояния. Для использования данных теста М. Люшера применены интерпретационные коэффициенты, разработанные Г.А. Аминевым.

5. «Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто [1]. Позволяет выявить эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты отношений в коллективе.

Методы и методики диагностики компонентов психологической безопасности работников вахтовым методом представлены в таблице 1.

Статистические методы анализа: описательные статистики; таблицы сопряженности с расчетом критерия χ^2 Пирсона. Статистическая обработка данных производилась с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics (лицензионное соглашение № Z125-3301-14 (САФУ имени М.В. Ломоносова)).

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ профессиональной деятельности работников вахтовым методом показал, что профессии, востребованные на нефтегазодобывающем производстве, имеют значительные различия в задачах, условиях и средствах труда. На основе изучения документации, литературы и наблюдения за рабочим процессом проведен анализ всех профессий специалистов, принявших участие в исследовании, который позволил разделить их на пять групп: операторы по добыче нефти и газа, другие операторы, водители, инженерно-технические работники и специалисты по техническому обслуживанию.

В первую группу вошли операторы по добыче нефти и газа, которые осуществляют работу по обслуживанию скважин и обеспечению их бесперебойной работы под руководством лиц технического надзора. Они регулируют работу оборудования в соответствии с заданным режимом, обслуживают наземное оборудование скважин, участвуют в монтаже, демонтаже и ремонте нефтепромыслового оборудования, установок. Профессиональная деятельность заключается в длительных физических нагрузках преимущественно на открытом воздухе.

Во вторую группу вошли другие операторы (операторы очистных сооружений, операторы котельной), цели работы которых во многом совпадают с целями труда операторов по добыче нефти и газа: контроль, оценка, диагностика, обслуживание оборудования. Однако операторы по обслуживанию очистных сооружений, котельной наиболее

Таблица 1

Методы и методики диагностики компонентов психологической безопасности работников вахтовым методом

Компоненты психологической безопасности	Методы и методики
Психофизиологический уровень функциональных состояний	1. Сложная зрительно-моторная реакция. 2. Вариационная кардиоинтервалометрия. 3. Активациометрия.
Психологический уровень функциональных состояний	1. Опросник «Самочувствие. Активность. Настроение». 2. Тест цветовых предпочтений.
Образ объекта труда	1. Изучение документации. 2. Наблюдение за рабочим процессом. 3. Анкетирование степени благоприятности факторов среды и опасности ситуаций, возникающих во время вахтового заезда.
Образ субъекта труда	Анкетирование эффективности себя как профессионала.
Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений	«Экспресс-методика» по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе

часто выполняют свои профессиональные задачи с использованием автоматизированного оборудования. При этом они трудятся в основном в закрытых помещениях в статичной позе.

Водители различного рода транспортных средств были объединены в третью группу. Их труд носит исполнительский, монотонный характер, осуществление профессиональных задач происходит на открытом воздухе. Водитель должен быть наблюдательным и предусмотрительным, должен уметь прогнозировать ситуацию и быть готовым принимать решение в экстремальных условиях, обусловленных в основном климато-географическими особенностями.

В четвертую группу вошли инженерно-технические работники. К данной группе относятся такие профессии, как инженер по подготовке нефти, механик центрального пункта сбора нефти, инженер-геолог, инженер-технолог и др. Основной функционал, которых заключается в мониторинге работы оборудования нефтедобывающей промышленности, ведении документации, внедрении новых технологий в подготовке и транспортировки нефти. В их профессиональные задачи входит также организация и сопровождение технического обслуживания и ремонта механического оборудования, контроль качества подготовки нефти, обеспечение контроля за качеством выполняемой работы членами бригады по добыче нефти и газа. Профессиональная деятельность осуществляется в основном в статичной позе в закрытых помещениях, в особых производственных ситуациях на открытом воздухе.

Специалисты по техническому обслуживанию были выделены в пятую группу. В эту группу вошли слесари по ремонту, кладовщики и др. Их основные профессиональные задачи заключаются в поддержании в исправном состоянии инженерных коммуникаций здания, выполнении мелких ремонтных работы, хранении учета и выдачи различных материальных ценностей и т.д. Профессиональная деятельность содержит физические нагрузки и осуществляется преимущественно в закрытых помещениях.

Таблица 2

Таблицы сопряженности компонентов психологической безопасности работников нефтегазодобывающих компаний различных профессиональных групп

Компоненты психологической безопасности	Группа по компоненту	Оператор по добыче нефти и газа	Другие операторы	Водители	ИТР	Обслуживание	χ^2 и p
Психологический уровень функционального состояния	Кластер 1 (экономная стратегия)	11,6%	**11,6%**	7,0%	**11,6%**	**20,9%**	χ^2 = 11,349 при **p=0,045**
	Кластер 2 (авральная стратегия)	**16,3%**	4,7%	7,0%	4,7%	4,7%	
Психофизиологический уровень функционального состояния	Кластер 1 (более низкие все показатели функционального состояния)	5,6%	**13,9%**	**8,3%**	5,6%	13,9%	χ^2 = 21,760 при **p=0,001**
	Кластер 2 (более высокие все показатели функционального состояния)	**13,9%**	0,0%	5,6%	**16,7%**	**16,7%**	
Образ объекта труда	Кластер 1 (дающие более высокие и дифференцированные оценки неблагоприятности и опасности условий и факторов)	**16,3%**	**12,2%**	**14,3%**	**16,3%**	**12,2%**	χ^2 = 7,372 при p=0,194
	Кластер 2 (дающие низкие и недифференцированные оценки неблагоприятности и опасности условий и факторов)	8,2%	4,1%	2,0%	4,1%	**10,2%**	
Образ субъекта труда	Кластер 1 (дающие высокую оценку своего профессионализма)	10,4%	4,2%	**8,3%**	8,3%	**10,4%**	χ^2 = 3,156 при p=0,676
	Кластер 2 (дающие умеренно высокую и дифференцированную оценку своего профессионализма)	**14,6%**	**10,4%**	**8,3%**	**12,5%**	**12,5%**	
Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений	нейтральное	**10,7%**	**10,7%**	7,1%	**10,7%**	7,1%	χ^2 = 19,227 при **p=0,037**
	положительное	7,1%	**10,7%**	0,0%	3,6%	**10,7%**	
	отрицательное	3,6%	3,6%	**10,7%**	3,6%	0,0%	

В связи с тем, что для выявления пяти компонентов психологической безопасности работников нами применялись двухэтапные кластерные анализы [9], по результатам которых была определена принадлежность каждого обследованного работника к конкретному полюсу компонентов модели (рис. 2), для выявления различий по данным критериям применялись таблицы сопряженности (χ^2 Пирсона). Результаты анализа представлены в таблице 2.

Преобладающее количество операторов по добыче нефти и газа принадлежат к группе психологических параметров функциональных состояний с авральной адаптационной стратегией и более высокими показателями психофизиологических параметров функционального состояния. Они более высоко и дифференцированно оценивают воздействие неблагоприятных факторов и опасность ситуаций, возникающих во время вахты, обладают адекватной самооценкой своих профессиональных умений и навыков и в основном нейтрально относятся к коллективу.

Следует отметить, что наибольшее количество работников, применяющих авральную адаптивную стратегию, наблюдается именно в группе операторов по добыче нефти и газа. Это может быть связано со спецификой выполнения их профессиональных задач, поскольку работа оператора по добыче нефти и газа заключается в длительных физических нагрузках на открытом воздухе, в значительной удаленности от производственного промысла, где они находится одни. Оператор обязан регулировать работу оборудования, а в случае возникновения технических проблем, устранять их в соответствии с заданным режимом, что требует мобилизации функциональных состояний, интенсивного вхождения в рабочий процесс, ориентируясь в основном на собственные силы, что приводит в итоге к более длительному восстановлению сил.

Для операторов котельной и очистных сооружений, относящихся ко второй группе, характерна экономная адаптивная стратегия, сбережение ресурсов. Фактором риска выступают преимущественно низкие психофизиологические показатели операторской работоспособности, нестабильность зрительно-моторной реакции. Так как выполнение профессиональных задач специалистов данной группы заключается в использовании автоматизированного оборудования, это требует высокого и стабильного уровня скорости реакции, остроту зрения, безошибочность действий в ситуации, требующей решения в ограниченный промежуток времени. По остальным параметрам компонентов психологической безопасности, операторы котельной и очистных сооружений в основном относятся к группе с более высокими и дифференцированными субъективными оценками неблагоприятных факторов и опасных ситуаций, нейтрально-положительно оценивающие социально-психологический климат.

Группа водителей состоит в основном из работников с низкими показателями психофизиологических параметров функционального состояния. Как и остальные специалисты других групп профессий, они в основном дают более высокую и дифференцированную оценку воздействия неблагоприятных факторов и опасных ситуаций. Однако отличаются наибольшим количеством процентов, относящихся к отрицательному отношению социально-психологического климата. Индивидуальная профессиональная деятельность, постоянные психоэмоциональные перегрузки, связанные с необходимостью выезжать в достаточно удаленные места от промысла и выполнять свои профессиональные задачи в любых погодных условиях, отсутствие в определенных случаях четкого инструктажа или поставленной цели, могут способствовать возникновению трудностей установления коммуникативного контакта водителей с другими работниками нефтегазодобывающего производства.

Инженерно-технические работники относятся к группе с наименьшими факторами риска, поскольку обладают направленностью на сбережение внутренних сил и ресурсов, что может говорить об экономном выборе адаптивной стратегии. Данные специалисты в основном дают дифференцированную и более высокую оценку неблагоприятным влияниям производственных, социально-бытовых, климато-географических факторов и опасных ситуаций. Для них характерна адекватная самооценка профессиональных умений и навыков. Они нейтрально относятся к взаимоотношениям в коллективе.

Полученные результаты могут быть связаны с условиями труда инженерно-технических работников. Несмотря на высокий уровень ответственности за организацию непрерывного производственного процесса, с чем связаны частые нервно-психические перегрузки специалистов инженерно-технического профиля, в основном их профессиональная деятельность проходит в комфортной обстановке, при отсутствии интенсивных негативных производственных факторов, с возможностью обратиться к коллегам за помощью, что оказывает положительное влияние на психоэмоциональное и психофизическое состояние работника.

Специалисты технического обслуживания распределились по изучаемым параметрам в группы кластеров, идентичных в своей совокупности с группой инженерно-технических работников и могут иметь подобный портрет.

Выводы

1. Компоненты психологической безопасности в зависимости от принадлежности к профессиональной группе по содержанию имеют следующие

различия. Психологический уровень функционального состояния, выражающийся в экономной адаптивной стратегии, наблюдается больше у операторов очистных сооружений и котельной, инженерно-технических работников и специалистов технического обслуживания. Противоположная авральная стратегия характерна в основном для операторов нефти и газа первой группы. Низкие показатели психофизиологического уровня функциональных состояний отмечены у представителей групп водителей и операторов очистных сооружений и котельной. Более высокие показатели по данному компоненту психологической безопасности выявлены у инженерно-технических работников, операторов по добыче нефти и газа, а также у специалистов технического обслуживания.

2. Среди компонентов психологической безопасности, которые относятся к психической структуре регуляции, не наблюдается сильных различий принадлежности работников к той или иной группе в зависимости от профессии. Во всех профессиональных группах преобладают более высокие и дифференцированные оценки воздействия неблагоприятных факторов и возможных опасных ситуаций во время вахты и умеренно высокие самооценки личного профессионализма. Что может говорить об адекватном восприятии окружающей действительности, условий труда, а также способности рационально воспринимать возможность возникновения опасных случаев, с целью проявления осмотрительности и предостережения от подобных ситуаций. Однако по компоненту образа субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений преимущественно отрицательная оценка социально-психологического климата выявлена в основном только у водителей, в остальных группах специалисты обладают нейтральным или положительным отношением.

Библиографический список

1. *Дмитриев М.Г., Белов В.Г., Парфенов Ю.А.* Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. – СПб.: ЗАО «ПОНИ», 2010. – 316 с.

2. *Карелин А.А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

3. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 2004. – 335 с.

4. *Котик М.А.* Психология безопасности деятельности: от первых публикаций в Дерпте до современных исследований в Тартусском университете // Познание и регуляция деятельности: исторические, онтогенетические и прикладные проблемы: Уч. зап. Тартус. ун-та. Вып. 894. – Тарту, 1990. – 135 с.

5. *Котик М.А., Емельянов А.М.* Природа ошибок человека-оператора: на примере управления транспортными средствами. – М.: Транспорт, 1993. – 251 с.

6. *Леонова А.Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

7. *Морозов И.С.* Анализ особенностей профессиональной деятельности персонала ООО «Газпром добыча Надым», влияющих на безопасность производственного процесса / И.С. Морозов, И.М. Кривецкий, А.Т. Волохина, Е.В. Глебова // Труды российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина. – 2013. – № 4 (273). – С. 132–142.

8. *Собчик Л.Н.* Метод цветовых выборов. Модификация восьмицветового тест Люшера. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2001. – 128 с.

9. *Тюлюбаева Т.О., Корнеева Я.А., Симонова Н.Н.* Модель психологической безопасности работников нефтегазодобывающих компаний при вахтовой организации труда в условиях Арктики // Психология и психотехника. – 2016. – № 5 (92). – С. 457–467.

10. *Шлыкова Н.Л.* Формирование нового направления в психологии – психологическая безопасность субъектов профессиональной деятельности // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2006. – № 3. – С. 6–8.

УДК 796.325; 796:61

Новожилова Светлана Валентиновна
кандидат педагогических наук
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
snovog@mail.ru
Игнатова Екатерина Валерьевна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
fortuna-bog@mail.ru
Авдеева Светлана Николаевна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
fortuna-bog@mail.ru

ОЦЕНКА СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ НАГРУЗОК У ВОЛЕЙБОЛИСТОВ

В статье рассмотрен вопрос оценки соревновательных нагрузок у волейболистов. В качестве исходных данных использовались показатели функционального состояния внутренних органов волейболисток. Тестирование проводилось аппаратно-программным комплексом ROFES E01C непосредственно до и после игры. Далее на основе полученных данных рассчитывался Парный t-критерий Стьюдента и определялась достоверность результатов. Результаты исследования показали, что нагрузка в дни соревнований волейболисток не оказала влияния на функционирование сердечно-сосудистой системы и трех отделов позвоночника (шейного, грудного, пояснично-крестцового). Оценка соревновательных нагрузок у волейболистов показала, что готовность спортсменок к соревнованиям высокая.

Ключевые слова: *соревнования, тестирование, волейбол, функциональное состояние.*

Двигательные действия волейболистов заключаются во множестве молниеносных стартов и ускорений, в прыжках вверх на максимальную и оптимальную высоту, большом количестве взрывных ударных движений при длительном, быстром и почти непрерывном реагировании на изменяющуюся обстановку, что предъявляет высокие требования к физической подготовленности волейболистов [1; 2; 3].

Р.Я. Проходовский (2004) в диссертации «Структура физической подготовленности и развитие двигательных способностей юных волейболистов» приходит к выводу, что основными физическими способностями волейболиста, которые обеспечивают эффективное выполнение технических приемов в игре, могут быть названы: ловкость, сила отдельных мышечных групп, быстрота, реализуемая в перемещениях и одиночном движении, прыгучесть и гибкость.

Таким образом, волейболистам необходим хорошо развитый опорно-двигательный аппарат [1; 2; 3]. В период соревнований спортсмены подвергаются высоким физическим нагрузкам, что может негативно сказываться на общем состоянии здоровья спортсменов, а также на функционировании отдельных органов. Функциональное состояние показывает степень их напряжения в данный момент времени.

Кроме того, в связи с интенсивной нагрузкой на опорно-двигательный аппарат существует определённая выраженность травм волейболистов [6].

По мнению ученых, именно соревнование является вершиной пирамиды под названием спортивная подготовка, поэтому свое исследование мы проводили непосредственно до и после соревнований [1; 2; 3; 5].

Актуальность исследования обусловлена наличием высоких требований к физической подготовке волейболисток во время соревнований и недостаточно высоким уровнем проработанности средств контроля здоровья волейболисток. Для повышения эффективности спортивной деятельности необходим поиск новых средств контроля функционального состояния спортсмена.

Объектом исследования являлся процесс спортивной подготовки волейболисток 18–30 лет.

Предмет исследования – результаты тестирования функционального состояния спортсменок для оценки соревновательных нагрузок у волейболистов.

Научная новизна работы.

1. Оценка соревновательных нагрузок у волейболисток посредством нового метода тестирования.

2. Оценка соревновательных нагрузок у волейболисток, как в определённой группе, так и индивидуально.

Практическая значимость работы.

1. Широкий спектр использования на практике (для любого вида спорта, любого уровня подготовки).

2. Результаты тестирования функционального состояния позволяют выявить слабые стороны в подготовленности спортсменов и наметить комплекс тренировочных средств и методов для устранения недостатков.

3. Результаты исследования могут быть полезны при разработке учебных программ в детских спортивных и общеобразовательных школах, а также в ВУЗах при изучении основ волейбола, при проведении теоретических и практических занятий со студентами педагогических вузов, а также на курсах повышения квалификации тренеров по специальности «Волейбол».

Методы и организация исследования. Для определения функционального состояния спортсменок проводилось тестирование организма волейболисток аппаратно – программным комплексом ROFES E01C [7] непосредственно до и после игры. Исследование заключалось в воздействии на

 © Новожилова С.В., Игнатова Е.В., Авдеева С.Н., 2017

Таблица 1

Значимость признака для каждого показателя по парному t-критерию Стьюдента

Показатель	Среднее значение признака до эксперимента	Среднее значение признака после эксперимента	Парный t-критерий Стьюдента	Табличное значение парного t-критерия Стьюдента (n=18)	Значимость признака
Сердечно-сосудистая система	4,368±0,117	4,474±0,144	0,552	2,101	tнабл < tкрит, изменения признака статистически не значимы
Позвоночник: шейный отдел	4,316±0,113	4,316±0,113	0,000	2,101	tнабл < tкрит, изменения признака статистически не значимы
Позвоночник: грудной отдел	4,789±0,099	4,526±0,144	-1,280	2,101	tнабл < tкрит, изменения признака статистически не значимы
Позвоночник: пояснично-крестцовый отдел	4,474±0,144	4,316±0,137	-0,746	2,101	tнабл < tкрит, изменения признака статистически не значимы

биологически активную точку МС-7, расположенную на внутренней стороне запястья левой руки, через которую ко всем органам посылался импульс микротока, вызывающий ответную реакцию. Значимость признака определялась методом математической статистики.

Результаты и их обсуждение.

Результат тестирования – оценка функционального состояния волейболисток. Функциональное состояние определялось по четырём параметрам:

– сердечно-сосудистая система;

– шейный отдел позвоночника;

– грудной отдел позвоночника;

– пояснично-крестцовый отдел позвоночника.

Для определения достоверности изменения показателей провели сравнение двух выборочных средних значений для связанных выборок (парное сравнение).

Табличное значение парного t-критерия Стьюдента (n=18, α= 0,05) t0.05 = 2,10.

Наблюдаемое различие по следующим показателям: сердечно-сосудистая система, шейный отдел позвоночника, грудной отдел позвоночника, пояснично-крестцовый отдел позвоночника является статистически не достоверным на уровне значимости α=0,05 (вероятность ошибки – P<0,05), поскольку t < t0.05. Результаты исследования показали, что нагрузка в дни соревнований волейболисток не оказала влияния на функционирование сердечно-сосудистой системы и трех отделов позвоночника (шейного, грудного, пояснично-крестцового). Все 4 параметра функционального состояния спортсменок не зависели от нагрузки на них во время соревнований (табл. 1).

Таким образом, в результате тестирования у спортсменок отмечен отличный уровень здоровья. Соответствует физиологической норме. Имеется большой запас функциональных резервов. Напряжение регуляторных систем организма минимальное, повышается только при рабочих нагрузках. Гармоничное единство организма и среды.

На основании результатов исследования мы можем сделать вывод, что нагрузка в дни соревнований волейболисток не оказала влияния на функционирование сердечно-сосудистой системы и трех отделов позвоночника (шейного, грудного, пояснично-крестцового).

Кроме того, в функциональном состоянии спортсменок во время соревнований имелись выраженные индивидуальные различия.

Выводы.

1. В дни соревнований напряжение регуляторных систем организма минимальное. Мы можем утверждать, что подготовленность спортсменок к соревнованиям высокая.

2. Результаты тестирования функционального состояния спортсменок-волейболисток позволили выявить слабые стороны в подготовленности спортсменов и наметить комплекс тренировочных средств и методов для устранения недостатков.

3. Использованный способ тестирования позволяет оценить функциональное состояние команды и как результат готовность её участия в соревнованиях. А также оценить функциональное состояние отдельных игроков и их готовность к участию в соревнованиях. Способ тестирования доступен и информативен.

Библиографический список

1. *Беляев А.В., Савина М.В.* Волейбол. – М.: Физкультура, образование, наука, 2000. – 368 с.

2. *Зубков В.Ю.* Динамика специальной работоспособности волейболистов высокой квалификации в соревновательном периоде и средства её стабилизации: дис. … канд. пед. наук. – М., 2000. – 157 с.

3. *Новожилова С.В.* Методика сопряжённой тренировки физических способностей на основе специальных акробатических и плиометрических упражнений в спортивной подготовке юных волейболисток: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2012. – 181 с.

4. *Проходовский Р.Я.* Структура физической подготовленности и развитие двигательных способностей юных волейболистов: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Малаховка, 2004. – 25 с.

5. *Шипулин Г.Я.* Эффективность технико-тактических действий в соревновательной деятельности высококвалифицированных волейболистов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 1. – С. 43.

6. *Jonathan C. Reeser, Roald Bahr.* Principles of Prevention and Treatment of Common Volleyball Injuries // WEB-ресурс Fédération Internationale de Volleyball (FIVB). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fivb.org/en/medical/document/fivb_medical_injury_prevention.pdf (дата обращения 3.04.2015).

7. ROFES – здоровье в каждый дом // Официальный сайт аппаратно-программного комплекса ROFES E01C. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rofes.ru/ (дата обращения: 15.11.2016).

УДК 159.9: 343.8

Александров Борис Владимирович
Кузнецова Ирина Александровна
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, г. Рязань
abv2712@rambler.ru, kuznecovairina1980@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСУЖДЕННЫХ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ

Статья посвящена вопросам исследования личностных особенностей осужденных, у которых при обследовании, путем применения методики «Цветовой тест отношений» выявлено положительное отношение к труду, в рамках психосемантического исследования проведенного в исправительных учреждениях, где отбывают уголовное наказание различные категории граждан. Представленная социально-психологическая характеристика этой категории осужденных описана исходя из особенностей изучения их темперамента, ценностных и смысложизненных ориентаций, интересов, поведенческой активности, а также срытой мотивации.

Ключевые слова: *осужденный, отношение к труду, исправительная колония, смысложизненные ориентации личности, цветовой тест отношений.*

Исправительная колония – это вид исправительного учреждения для содержания совершеннолетних лиц, которым судом назначено уголовное наказание в виде лишения свободы. В таких учреждениях, как правило, осужденные, из числа трудоспособных, работают на объектах колонии в соответствии с требованиями уголовно-исполнительного законодательства. Однако, учитывая индивидуальные и социальные особенности каждого гражданина, отбывающего уголовное наказание, такие как семейное положение, уровень образования, профессиональная принадлежность, наличие специальности, трудовых навыков, опыта работы в той или иной сфере жизнедеятельности, а также проблем производственного сектора учреждений, исполняющих уголовные наказания (отсутствие рабочих мест) и причин, связанных с оперативными соображениями, следует дать следующую классификацию осужденных в зависимости от их трудоустройства в исправительном учреждении:

1) трудоустроенные в исправительной колонии осужденные:

– лица, испытывающие удовлетворенность работой;

– лица, не удовлетворенные своей работой;

2) не трудоустроенные в исправительной колонии осужденные:

– лица, желающие работать: на любом месте определенном администрацией учреждения; на предпочитаемом производственном объекте;

– лица, не желающие работать, в том числе отказывающиеся от работы.

Каждой из категорий присущи свои социально-психологические особенности [6, с. 102], но здесь мы раскроем лишь характеристику осужденных, которые положительно относятся к труду.

Общая выборка лиц, обследованных на базе исправительных учреждений УФСИН России по Воронежской и Рязанской областям, составила 187 человек. При помощи метода «Цветовой тест отношений» А.М. Эткинда [7, с. 356], явное положительное отношение к труду было выявлено у 32,6% осужденных.

В результате обработки анкетных данных осужденных, чье отношение к труду оказалось положительным, установлено, что большинство из них – 68,9% совершили преступления против собственности, срок наказания таких лиц, в основном не превышает 10 лет лишения свободы. Вероятнее побуждающей силой к подобным преступлениям явилась потребность в улучшении материального благосостояния. Об этом свидетельствуют и высокие показатели при ответе на вопрос, где 80,3% респондентов отметили, что желают изменить свой материальный достаток.

Почти половина указанной категории осужденных 54,1% – холосты, что связано, с их возрастом, который варьируется в пределах 18–40 лет, а изоляция от общества, создает сложности в налаживание семейных связей, тем более, когда человек

 © Александров Б.В., Кузнецова И.А., 2017

уже не раз пребывал в местах лишения свободы. Больше половины осужденных из числа положительно относящихся к труду – 59% воспитывались в полной семье, и, как правило, они уже получили основное общее или среднее общее образование, 29,5% имеют среднее профессиональное образование. В свою очередь, у 82% лиц, положительно относящихся к труду, отмечено наличие профессии. Вероятно, при ответе на данный вопрос осужденные подразумевали наличие у них трудовых и профессиональных навыков в той или иной сфере деятельности, в которой им приходилось работать как до осуждения, так и в период отбытия уголовного наказания [3. с. 86].

Осужденные, положительно относящиеся к труду, наиболее благополучно жили до осуждения. Так 78,7% таких лиц поддерживают связь с близкими и 31,2% с дальними родственниками, лишь 21,3% не были трудоустроены до осуждения. На вопрос о желании трудоустроиться за пределами исправительного учреждения лишь 3,3% осужденных, входящих в категорию с положительным отношением к труду, указали на то, что не испытывают потребности в таком виде деятельности, что указывает на значимость для них наличия работы в современных условиях жизни.

К особенностям данной категории следует отнести и высокую устойчивость к требованиям правил внутреннего распорядка, так по сравнению с осужденными, относящимися отрицательно, либо безразлично к трудовой деятельности, они имеют значительно меньше дисциплинарных взысканий, что подтверждается результатами анализа личных дел осужденных [1, с. 41; 2, с. 73].

По результатам типологического личностного опросника, предназначенного для диагностики типов поведения человека, уровня его общей активности (методика «Тип поведенческой активности», авторами которой являются Л.И. Вассерман и Н.В. Гуменюк) у осужденных, положительно относящихся к труду в исправительных учреждениях, выявлен промежуточный (переходный) тип поведенческой активности – АБ. К особенностям таких лиц относится эмоциональная стабильность личности, умение сбалансировать деловую активность и (или) напряженную работу со сменой занятий и умело организованным отдыхом [8, с. 50]. Они не показывают явной склонности к доминированию, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно могут проявить лидерские качества. Для них характерна относительная устойчивость к действию стрессогенных факторов, хорошая приспособляемость к различным видам деятельности.

Высокие показатели по шкалам методики изучения структуры темперамента Я. Стреляуе свидетельствуют о присущих лицам этой группы уверенности, решительности, смелости в поведенческих реакциях. Характерными чертами лиц, с положительным отношением к труду в местах лишения свободы, являются быстрый переход от одних видов деятельности к другим, быстрая переключаемость и включаемость в работу, достиже-

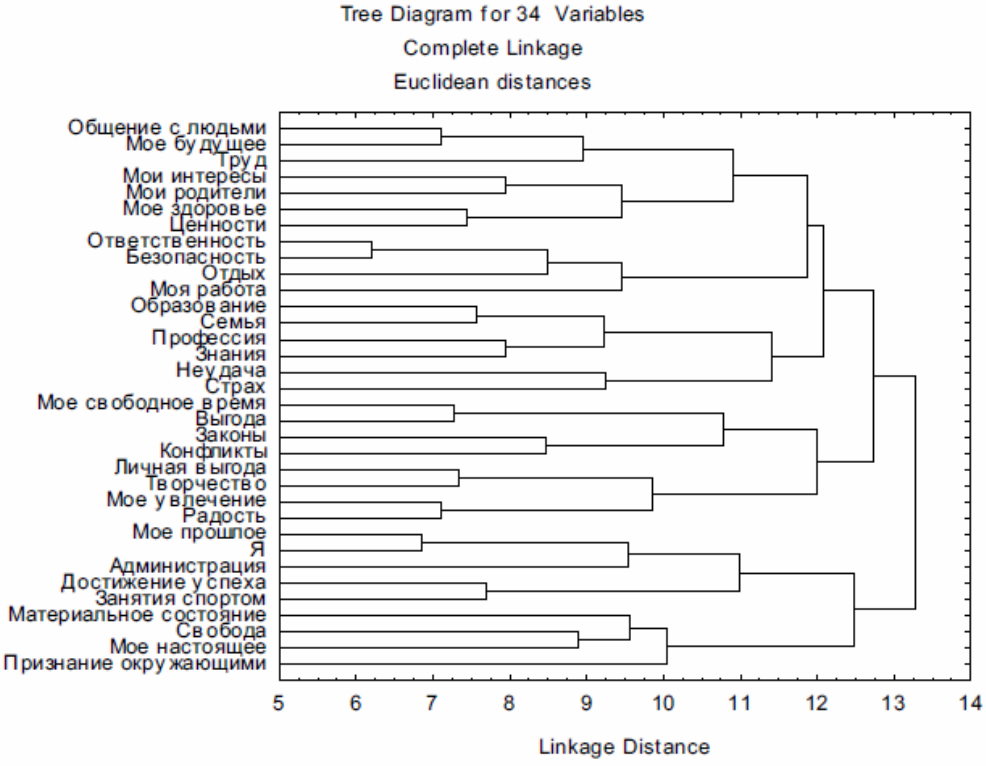


Рис. 1. Результаты обследования осужденных, положительно относящихся к труду, путем применения кластерного анализа в рамках используемой методики «Цветовой тест отношений»

ние высокой производительности и работоспособности, высокая выносливость и, соответственно, низкая утомляемость, собранность, бдительность, хладнокровие в поведенческих реакциях, высокий самоконтроль.

Изучение особенностей смысложизненных ориентаций личности осужденных, относящейся к описываемой категории лиц, путем анализа результатов методики «Смысложизненные ориентации» (СЖО), адаптированной Д.А. Леонтьевым, позволило выявить у указанной группы низкий показатель по шкале «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», что позволяет говорить о неудовлетворенности ими своей жизнью в настоящем. При этом, положительно относящиеся к труду осужденные, могут придавать полноценный смысл нацеленности в будущее. Это подтверждается и результатами цветового теста отношений (далее – ЦТО), разработанного А. Эткиндом.

Корреляционный анализ полученных данных ЦТО (рис. 1), указывает на связь между понятиями «мое будущее», «труд», «общение с людьми», «моя работа», «семья» ($p < 0,05$). Это раскрывает скрытую сторону положительной мотивации осужденных к жизни после освобождения из мест лишения свободы, их намерения к одобряемому социальному поведению в обществе, в сфере занятости и в области семейных отношений [5, с. 109].

Другая корреляционная связь – связь между такими понятиями как «труд», «моя работа», «ответственность» и «безопасность», свидетельствует о том, что осужденные данной категории готовы соблюдать требования, следовать сигналам своей совести с целью удовлетворения потребности в безопасности. Последняя выступает в качестве предупреждающей меры совершения противоправных поступков, а также поддерживающего механизма материальной обеспеченности и нормального функционирования в обществе. Испытуемых поэтому можно отнести к эгофильному типу личности, т.е. такой, у которой доминирует инстинкт самосохранения.

Распределение понятий, используемых в цветовом тесте отношений, по таким сферам как интересы, ценности, увлечения, позволяет сделать вывод о том, что у большинства осужденных, относящихся положительно к труду, основными движущими механизмами выступают следующие социально обусловленные мотивы: поддержание благополучия в семье (собственной и (или) родительской), интерес к трудовой деятельности, профессии, сохранение и укрепление здоровья, потребность в общении, безопасности.

Таким образом, изучение социально-психологических особенностей личности осужденных, имеющих положительное отношение к труду, во-первых, является одним из этапов в диагностике имеющихся у них проблем; во-вторых, позволяет проводить в дальнейшем сравнительный анализ зависимости от трудоустройства и отношения к трудовой деятельности; и, в-третьих, должно способствовать поиску тех социальных технологий, психолого-педагогических методов и форм воздействия на личность граждан, отбывающих уголовное наказание, которые будут направлены на их ресоциализацию и социальную адаптацию после освобождения из мест лишения свободы.

Библиографический список

1. *Александров Б.В.* Современное представление об отношении осужденных к труду в исправительных учреждениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 41–43.

2. *Александров Б.В., Несмелова О.М.* Влияние отношения к труду на ресоциализацию осужденных // Международный пенитенциарный журнал. – 2016. – № 3 (7). – С. 73–75.

3. *Александров Б.В., Чурикова И.Э.* Особенности отношений осужденных к труду в период отбывания уголовного наказания // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 2. – № 9. – С. 85–88.

4. *Егорушкина Ю.С., Матвеенко В.Е., Ильина Т.А.* Социальное сопровождение осужденных, готовящихся к освобождению из мест лишения свободы // Международный пенитенциарный журнал. – 2015. – № 3. – С. 90–93.

5. *Кузнецова И.А., Хмельницкая В.А.* Проблемы изучения психодинамики личности несовершеннолетних осужденных // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 107–109.

6. *Майоров О.А.* Типологический подход к исследованию характера осужденных // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 2. – С. 100–107.

7. *Майоров О.А., Сочивко Д.В* Цветопсиходинамика характерологических особенностей личности осужденных // NovaInfo.Ru. – 2015. – Т. 2. – № 30. – С. 355–359.

8. *Пырьев Е.А.* Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 48–51.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.923

Крюкова Татьяна Леонидовна
доктор психологических наук, профессор
Сапоровская Мария Вячеславовна
доктор психологических наук, доцент
Хазова Светлана Абдурахмановна
доктор психологических наук, доцент
Костромской государственный университет
tat.krukova44@gmail.com, saporov35@mail.ru, hazova_svetlana@mail.ru

СОВЛАДАНИЕ С ТРУДНОСТЯМИ И ЖИЗНЕННЫЙ СТИЛЬ СОВРЕМЕННИКА*

Статья посвящена изучению стиля жизни как важнейшего индикатора психологического состояния российского общества. Постулируется, что стиль как интегративная характеристика личности включает в себя личностные диспозиции, особенности когнитивных процессов, параметры поведения. На основании результатов эмпирического исследования (n=253) описаны типы жизненных стилей человека, включающие адаптивные/дезадаптивные стратегии совладания показатель социального интереса, общий показатель субъективного благополучия, показатели самооценки (здоровье, счастье, красота, ум, любовь, а также общая оценка собственной успешности, представления о своих максимальных достижениях через 5 лет, представления о желаемом успехе на данный период времени). Обнаружено, что наиболее значимые различия между группами респондентов с разными типами жизненного стиля касаются конфронтативного копинга, который играет неоднозначную роль в сохранении психологического благополучия.

Ключевые слова: *жизненный стиль, совладающее поведение, субъективное благополучие, социальный интерес.*

Смена привычного уклада и новые экономические отношения, расслоение российского общества, постоянные террористические угрозы, нестабильная внешнеполитическая ситуация влекут за собой изменения в образе жизни, ментальности, психологические перегрузки человека. Одним из мощных индикаторов качества перемен и состояния психологического здоровья / болезни общества являются перемены в жизненном стиле его членов. Неустойчивость и стрессогенность практически всех сторон жизни: от общественного устройства, перестройки экономических процессов до повседневной жизни обычного человека, так называемого обывателя-современника, приводит исследователей к необходимости изучения совладающего поведения, особенностей взаимодействия человека с повседневными трудными ситуациями как медиатора и компонента его позитивного (созидающего, развивающегося, адаптивного, жизнестойкого) или негативного (самоуничижающего, разрушающего, дезадаптивного) жизненного стиля.

Вышеперечисленные процессы выступают составляющей глобальных процессов, идущих в мире под названием эра пост-традиционализма. По мнению известного британского мыслителя Энтони Гидденса, человек уже не получает жесткие социальные роли от общества, и именно поэтому должен сам выбирать «жизненный стиль», хотя выбор, безусловно не безграничен (Giddens, 1991). «Выбор жизненного стиля, казалось бы, звучит как роскошная привилегия для богатых»: – пишет Гидденс. Но, в то же время автор настаивает, что каждый человек, живущий в современном обществе, должен выбрать жизненный стиль, несмотря на то, что разные группы будут иметь разные возможности (и богатство, благосостояние, конечно же, расширяют возможности выбора). Автор уверен, что жизненный стиль касается не только модных видов занятий, работы, уровня потребления благ, но затрагивает и более широкие концепты – поведение, установки и убеждения (Giddens, 1991: 76). Жизненный стиль как будто задает образцы повествования о себе (*a narrative of self*), но выбор человеком жизненного стиля не предсказывает какой-либо определенной жизненной истории – стиль больше похож на некий жанр, а человек как режиссер уже сам выбирает, будет ли его жизнь романтической историей, вестерном или фильмом ужасов (Giddens, 2008: 81). Особенно актуальны эти идеи для молодого поколения, встречающегося с трудностями мотивации, выбора, построения продуктивных и одновременно близких отношений (Twenge J.M., 2006). В нашей отечественной реальности, при повышении мобильности общества в целом, интенсивности жизни современному россиянину нередко даже некогда задуматься, чего он хочет от жизни, так ли он живет, и власть над жизнью приобретают дела, а сам человек незаметно оказывается только ответчиком за то, сколько он успел сделать (К.А. Абульханова, 2000). В связи с этим можно предположить, что выбор жизненного стиля, если и происходит, то вряд ли полностью сознательно и целенаправленно. Кроме того, глобализация коммуникаций изменяет психологическую дистанцию человека с миром и *Другими*, возникают новые социальные барьеры. Меняются традиционные сообщества, формы социальных связей

* Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ, проект №15-16-44004.

© Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А., 2017

(серьезно трансформируются межличностные отношения и семья), этнические, культурно-исторические и политические границы и соответственно меняется повседневность (Berscheid E., Regan P.C., 2005; Revenson T.A., Kayser K., Bodenmann, 2005; Endler N.S. и Magnusson D., 1976; Giddens A., 2008; Tomae H., 1970; ред. Wong P.T.P., Wong L.C.J., 2006 и др.). Эти изменения вынуждают человека интегрироваться в те явления жизни, которые усиливают его стресс-нагрузки и состояния. Известно, что являясь стороной адаптивности, успешное совладание со стрессом обеспечивает человека продуктивностью, хорошим здоровьем, благополучием. Это становится возможным благодаря самостоятельному осмыслению, рефлексивному переживанию стрессовых событий, выбору копинг-стратегий, адекватных личностным особенностям человека, социокультурному контексту ситуации (Т.Л. Крюкова, 2010). В этом случае субъект, интегрирующий все виды деятельности и активности, способен быть независимым, самостоятельно совладающим с жизнью творцом. Изменения в жизненном стиле затрагивают все, что определяет ход повседневной жизни человека: пищевое, сексуальное поведение, употребление алкоголя, наркотиков, курение, физическую активность, потребительскую активность, установки по отношению к моде, быт, труд, отдых, обычаи, то есть все, что называют поведением, обеспечивающим жизненный стиль. Как человек совладает с немалыми стрессогенными нагрузками и состояниями, остается актуальным вопросом современности.

Таким образом, очевидным является то, что между позицией и восприятием человеком собственной жизни, жизненным стилем и его совладанием с повседневными жизненными трудностями существует сложная взаимонаправленная связь, обусловливающая усиление или ослабление субъектности и, в целом, психологическое благополучие / неблагополучие человека.

В связи с этим возрастает актуальность изучения связи совладающего поведения человека с его жизненным стилем и отражения этой связи на его психологическом благополучии, и в том числе, здоровье.

Категория жизненного стиля является междисциплинарной, ее основы заложены в философии XX века. Стиль – диалектическая категория, он есть выражение, соотнесение цельного смысла с окружающим фоном. Стилевая структура в своей организации включает культурно-социальные отношения, материально-природные, индивидуальные, психологические, идеологические факторы. В результате рождается новая структура выражения как такового. У Альфреда Кребера стиль – это согласованность и последовательность формы (Kroeber A.L., 1957). Автор соотносит стиль в явлениях органического порядка и в культуре, подчеркивая, что культура более изменчива, и присущая культуре пластичность способствует быстрому развитию стиля. Культурный стиль соотносим с более сложными понятиями стиль личности и индивидуальный стиль. Жизненный стиль можно связать с понятием «жизненный мир» (*Lebenswelt*), введенным в феноменологию Э. Гуссерлем. Жизненный мир человека является всеобщим миром совместной жизни, миром человеческого опыта. Известный основоположник социологии повседневности или обыденной жизни Альфред Шюц акцентирует повседневность как «верховную реальность». Типологическая структура повседневности (особенная форма активности, социальности, специфическое отношение к проблеме существования объектов опыта, напряженность отношения к жизни, особое переживание времени, специфика личностной определенности) есть наиболее полная форма человеческого восприятия мира, соответствующая деятельной природе человека (Schutz A., Luckmann T., 1973).

Однако наиболее полно идея жизненного стиля представлена не в классической академической психологической науке, а в психотерапии Альфреда Адлера, в адлерианской концепции движущих сил развития личности. Жизненный стиль (*Life-Style*) – одно из базовых понятий индивидуальной психологии (Adler A., 1927).

Первоначально А. Адлер понимал под жизненным стилем совокупность индивидуальных черт, особенностей поведения, динамики жизненных целей человека, способствующих маскировке и компенсации его индивидуальных дефектов и преодолению комплекса неполноценности (А. Адлер, 1927, цит. по: В.А. Толочек, 2013). Однако позднее это понятие приобретает более общий смысл, жизненный стиль начинает рассматриваться как:

– уникальный способ, который выбирает человек для реализации своих жизненных целей;

– интегрированный стиль приспособления к жизни и взаимодействия с ней;

– значение, которое человек придает миру и самому себе, его цели, направленность его устремлений и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем (Adler A., 1932).

Постулируя связь жизненного стиля с особенностями социального окружения и культурно-историческими традициями общества, А. Адлер исходит из двухмерной схемы, где одно измерение представлено «социальным интересом», а другое – «степенью активности». Считаясь основой поведения, он отражает стремление индивида к значимости и принадлежности. Этот поведенческий паттерн начинает проявляться в раннем детстве и наблюдается в течение всей жизни, пронизывая все аспекты восприятия, мышления и действия.

Понимая жизненный стиль (свой или другого), возможно осмысление всего поведения человека.

Другие категории, тесно связанные с жизненным стилем – холизм (целостность: человек действует как самосознательная целостная открытая система), теория поля (социальный контекст, деятельность и принадлежность к группе), телеология (сила воли), творческое *Я* и личный интеллект (обосновывающий и оправдывающий жизненный стиль).

Эти идеи, по нашему мнению, резонируют с отечественной психологией субъекта (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, В.В. Знаков и др.); психологией индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов, В.С. Мерлин, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес); психологией жизненного пути и экзистенциальной психологией (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В. Франкл, А. Лэнгле, Д.А. Леонтьев), в частности, экзистенциальной категорией «модусы бытия» (Е.Е. Сапогова); образа жизни (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.); типологией взаимодействия с жизненными ситуациями (Е.Ю. Коржова, В.В. Лемиш). В связи с таким многообразием возникает острая научная необходимость в дифференциации и соотнесении выделенных понятий, определении категориальных признаков понятия «стиль жизни».

В современных представлениях о жизненном стиле постулируется:

– манифестация жизненного стиля в «деятельностном самовыражении личности», через варианты жизнедеятельности, проявляющиеся во всех сферах общественной и частной жизни, в структурировании видов деятельности и времени, в манере поведения (Л.И. Анцыферова);

– его проявление в неповторимости способа жизни (К.А. Абульханова-Славская);

– роль субъективного отражения условий жизнедеятельности, проявляющегося в основных жизненных установках, ценностях, мировоззрении, умениях, а также в основных видах занятий человека (Б.Б. Косов).

Таким образом, по своей сути жизненный стиль это, во-первых, принятый и реализуемый человеком паттерн поведения, во-вторых, принятая им концепция жизни.

Для выделения составляющих жизненного стиля мы исходили из того, что стиль как интегративная характеристика включает в себя: 1) личностные диспозиции; 2) особенности когнитивных процессов; 3) параметры поведения. Поэтому логичной представляется интеграция в анализ жизненного стиля человека описания индивидуальных особенностей совладающего поведения, что позволит в конечном итоге:

– разработать концепцию позитивного/негативного жизненного стиля человека и его важнейшего структурного компонента – совладающего поведения;

– создать обобщенные критерии позитивного/негативного жизненного стиля человека с учетом специфики совладания.

С точки зрения эмпирического исследования сложность феномена жизненного стиля предполагает использование особых методических стратегий, предполагающих сочетание номотетического и идиографического подходов, опору на типологическую репрезентативность, внимание к дискурсу (живому языку), нарративам субъекта и его субъективному, в том числе, ментальному, опыту. Использование идиографического подхода позволит зафиксировать уникальность личности и ее жизненного стиля, описать ее целостно, как систему взаимосвязанных, постоянно действующих динамических процессов, а не как перечень способностей или черт. Номотетический подход позволить акцентировать внимание на диспозиционном факторе и его вкладе в жизненный стиль и совладающее поведение, выяснить, благодаря каким внутренним условиям человек продуктивно развивается, эффективно адаптируется, успешно совладает с трудностями, то есть формирует позитивный жизненный стиль.

На данном этапе разработки проблемы нами проведено эмпирическое (количественное) исследование, направленное на изучение типов жизненного стиля. В основе типологизации находится сложная взаимосвязь социального интереса личности как основного компонента стиля жизни (А. Адлер) и характеристик совладающего поведения субъекта (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова). Методический комплекс исследования составили: *Шкала самооценки* (Manaster G.J. и Corsini R.J., 1982,), позволяющая определить уровень притязаний, адекватность притязаний и самооценки, исследовать чувство собственной недостаточности; *Шкала субъективного благополучия* (адаптация Соколовой М.В., 1996), включающая переменные, связанные с эмоциональным состоянием в диапазоне от оптимизма, бодрости, уверенности до подавленности, раздражительности, ощущения одиночества; социальным положением и рядом физических симптомов; *Шкала социального интереса* (Crandall J.E., 1991), позволяющая изучить внутренний потенциал человека, направленный на реализацию возможности жить вместе с другими людьми, проявляющийся в направленности человека на решение социальных задач; *Опросник способов совладания – WCQ* S. Folkman, R. Lazarus (1988) (адаптация Крюковой Т.Л. и др., 2004); *Шкала экзистенции* (ШЭ) А. Лэнгле, измеряющая экзистенциальную полноту или наполненность жизни, как она субъективно ощущается испытуемым. Статистические методы: кластерный анализ (метод K-means) для выделения групп респондентов обладающих сходными личностными характеристиками, однофакторный дисперсионный анализ для сопоставления независимых выборок по изучаемым переменным**.**

Выборку исследования составили 253 человека – мужчины и женщины; возрастной диапазон от

17 до 61 года, средний возраст – 26,8, медиана по возрасту – 23 года; учащиеся и работающие; состоящие и не состоящие в браке; имеющие и не имеющие детей.

Итак, **целью** нашего исследования было описание эмпирических вариантов жизненного стиля личности нашего современника/современницы.

Результаты и их обсуждение

Для выделения эмпирических типов жизненных стилей личности нами были использованы все исследуемые переменные: показатель социального интереса, общий показатель субъективного благополучия, восемь показателей самооценки (здоровье, счастье, красота, ум, любовь, а также общая оценка собственной успешности, представления о своих максимальных достижениях через 5 лет, представления о желаемом успехе на данный период времени), отраженная самооценка («Как меня оценивают другие?»), показатели восьми стратегий совладающего поведения. Эти данные позволили на основании кластерного анализа выделить восемь эмпирических типов жизненного стиля. Далее с помощью однофакторного дисперсионного анализа были изучены различия между этими типами по исследуемым переменным. Интересно, что из всех стратегий совладающего поведения установлены различия по стратегиям «конфронтативный копинг», предполагающий активные усилия по изменению ситуации, враждебность и готовность к риску, и «бегство-избегание», заключающееся в мысленных и поведенческих усилиях, направленных на избегание проблемы. Полученные значимые различия представлены в таблице 1.

Кластерный анализ показал, что в основе классификации находится сложная взаимосвязь социального интереса личности, как важнейшего компонента стиля жизни, и характеристик совладающего поведения субъекта. Более того, сочетание этих переменных при прочих равных условиях отражается на психологическом (субъективном) благополучии или неблагополучии человека.

На диаграмме отражено распределение в выборке полученных вариантов жизненного стиля (рис. 1).

Обращает на себя внимание тот факт, что процентная доля людей с высокими показателями субъективного благополучия составляет лишь 29%, среди них респонденты с высокими, низкими и средними показателями социального интереса.

Не смотря на то, что они составляют всего лишь треть выборки, именно к ним мы обратимся в первую очередь и рассмотрим палитру их совладающего поведения. Из схемы видно, что палитра совладающего поведения субъективно благополучных людей с низким и высоким социальным интересом имеет содержательные различия.

У респондентов с высоким социальным интересом преобладает рациональный подход к проблемным ситуациям, они контролируют свои эмоциональные проявления, стремятся к самообладанию, что снижает влияние эмоций на оценку ситуации. Это помогает положительно изменить смысл ситуации, рассматривая ее как стимул для личностного роста. Это способствует целенаправленному и планомерному разрешению проблемной ситуации. Однако у такого копинга есть риски. Они связаны с внутренним напряжением, подавлением эмоций, тревогой. И вот здесь особое значение приобретает конфронтативный копинг, представленный в средних значениях. Он позволяет человеку компенсировать копинг-риски, связанные с внутренним напряжением и тревогой, а так же отстаивать свои интересы в коммуникации.

Таблица 1

Значимые различия по показателям социального интереса, субъективного благополучия, стратегиям совладающего поведения и самооценке между группами (n=253)

Тип	Количество человек в группе (типе)	Показатель социального интереса	Показатель субъективного благополучия (общий)	Самооценка			Отраженная самооценка (Как меня оценивают другие)	Стратегии совладающего поведения	
				здоровье	ум	общая самооценка		Конфронтативный копинг	Бегство-избегание
Типы с низким социальным интересом									
1	20	5,5	69,5	60	74	71,5	70,5	9,2	12,8
2	43	4,6	58,5	70,3	68	57,2	60,9	8,1	10,4
3	20	4,8	47,0	75,5	80	63	66,7	9,3	9,8
Типы с высоким социальным интересом									
4	52	9,9	45,3	73,3	70	73	72,7	7,7	9,1
5	21	9,9	46,6	80	75	59	65,7	7,9	9,9
6	20	9,5	63,9	77	69	73	68,2	8,2	10

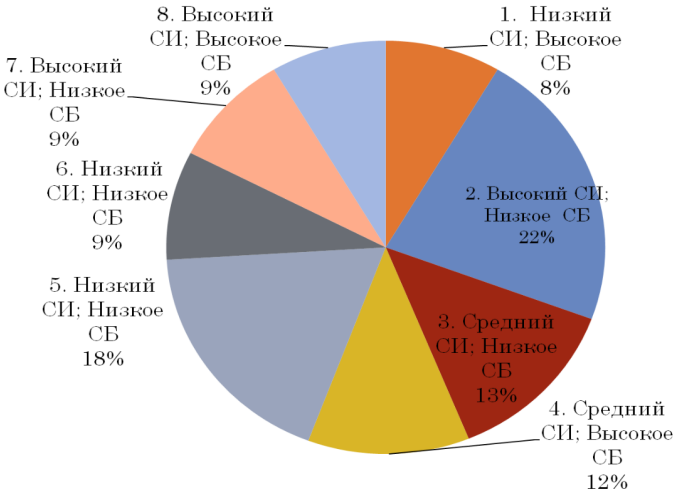


Рис. 1. Распределение по выборке вариантов жизненного стиля (на основе кластерного анализа). СБ – субъективное благополучие; СИ – социальный интерес

У респондентов с низким социальным интересом палитра совладания иная.

При острых стрессогенных ситуациях стратегия бегство дает человеку возможность быстрого снижения эмоционального напряжения за счет реагирования по типу уклонения, отвлечения от проблемы. Это тоже саморегуляция эмоционального состояния, которая приводит в равновесие эмоциональные процессы и далее дает человеку возможность сфокусировать внимание на целенаправленном и планомерном разрешении проблемной ситуации. Положительная переоценка способствует философскому осмыслению проблемной ситуации, включению ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

Риски такого копинга связаны с возможной дефицитарностью социальных контактов, фокусированием внимания человека на себе, уходе от контактов, возможно и переживание субъективного одиночества. Умеренный конфронтативный копинг снижает копинг-риски за счет способности личности к сопротивлению трудностям, энергичности и предприимчивости в решении проблем.

Таким образом, не зависимо от направленности социального интереса, совладание направлено, в первую очередь, на регуляцию эмоционального состояния (она происходит по-разному), это позволяет человеку направить энергию на решение проблемы и поиск новых позитивных смыслов. А вот копинг конфронтация является своего рода буфером, позволяя субъекту снижать или минимизировать риски копинга. В целом, данное сочетание переменных позитивно отражается на психологическом благополучии человека.

Далее мы рассматривали палитру совладающего поведения испытуемых с низкими показателями субъективного благополучия с учетом выраженности социального интереса

Сопоставляя полученные варианты жизненного стиля, мы обратили внимание, что, во-первых, во всех случаях копинг ориентирован на контроль поведения и эмоций – *Самоконтроль*. Но стратегия самоконтроля, сочетаясь с разными вариантами копинга, задает содержательно различную картину совладания.

Например, *самоконтроль вместе с положительной переоценкой и поиском решения проблемы у людей с высоким социальным интересом* – это рациональный активный копинг, требующий мобилизации внутренних ресурсов, напряжения, самообладания. При низких значениях конфронтативного копинга, недостатке энергии для сопротивления стрессу, невозможности отстаивать свои интересы и позиции, может усиливаться нервно-психическое напряжение и стрессовая нагрузка, следствием чего является психологическое неблагополучие человека.

Другой вариант сочетания – *самоконтроль вместе с поиском решения проблемы и поиском социальной поддержки.* Контроль и управление эмоциями, целенаправленный анализ ситуации и возможных вариантов поведения, выработка стратегии разрешения проблемы, планирование собственных действий, обращение за помощью к другим людям. Однако, высокий конфронтативный копинг сводит на нет эти копинг-действия за счет дезорганизации активности, импульсивности в поведении, враждебности, затрудняя планирование действий, прогнозирование их результата, коррекцию стратегий поведения.

Еще один вариант – *самоконтроль вместе с положительной переоценкой и бегством/избеганием при условии умеренного конфронтативного копинга* дает картину пассивного копинга, несмотря на попытки субъекта активно управлять своим поведением и переживаниями. Велика вероятность недооценки личностью возможностей действенного разрешения проблемной ситуации, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя с целью снижения эмоционального напряжения. И даже ситуативно применяемый конфронтативный копинг не может компенсировать и снизить

риски, что так же отражается на психологическом неблагополучии человека.

Хотелось бы особенно подчеркнуть, что в этом исследовании мы впервые зафиксировали неоднозначное влияние конфронтативного копинга на совладание. Этот тип копинга в большинстве случаев рассматривается как неадаптивный. Результаты данного исследования отчасти опровергают эту позицию. Сравнительный анализ продемонстрировал, что именно по показателям конфронтативного копинга между кластерами существуют наиболее значимые различия. Умеренный (ситуативный) конфронтативный копинг может снизить риски совладания, ориентированного на контроль и управление эмоциями и поведением.

Низкий конфронтативный копинг (т.е. его невыраженность) снижает сопротивляемость стрессу, делает невозможным отстаивание собственных интересов. Высокая конфронтация может приводить к срыву всех проблемно-ориентированных копинг-усилий, сводя к нулю вероятность успешного разрешения проблемы.

Выводы

1. Стиль жизни – динамическая интегративная психологическая система. Она подвержена влияниям социальных и биологических факторов, не устойчива и транзитивна. Одновременно это устойчивый целостный паттерн индивидуальных проявлений, выражающийся в предпочтении (выборе) человеком конкретной формы (способа) взаимодействия с физической и социальной средой.

2. Причины отступления человека от желания развивать разнообразие, качество своей повседневной жизни и психологическое благополучие многообразны, имеет место совокупность факторов, среди которых несовладание с трудностями занимает особое место.

3. Описание жизненных стилей человека, включающих адаптивные/дезадаптивные стратегии совладания, следует рассматривать в качестве основы для разработки программ психологической профилактики и сопровождения личности и группы в развитии позитивного мышления и определении конструктивных стратегий жизни.

Подобный научный проект требует полипарадигмальной методологии, отличающей исследования пост-неклассического периода, и в какой-то мере, методологического релятивизма.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1995. – 108 с.

3. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3–18.

4. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. – М., 2000. – 79 с.

5. *Косов Б.Б.* Типологические особенности стиля руководителей разной эффективности // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 126–130.

6. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 380 с.

7. *Толочек В.А.* Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 320 с.

8. *Сапоровская М.В.* Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 430 с.

9. Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.

10. *Хазова С.А.* Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Основной выпуск. – 2013. – Т. 19. – № 5. – С. 188–190.

11. *Adler A.* Understanding Human Nature. – NY: Garden City Publ. Co, 1927. – 287 p.

12. *Argyle M.* The Psychology of Interpersonal Behaviour. – London, – 1978. – 384 p.

13. *Berscheid E., Regan P.C.* The psychology of interpersonal relationships. Pearson Prentice Hall. – 2005. – 576 p.

14. Couples coping with stress. Emerging Perspectives on Dyadic Coping / Ed. by Revenson T.A., Kayser K., Bodenmann G. – APA: Washington, DC, 2005. – 209 p.

15. *Endler N. S., & Magnusson D.* Toward an interactional psychology of personality // Psychological Bulletin. – 1976. – № 83. – P. 956–974.

16. *Kroeber A.* Style and civilizations. – Itaka, N.Y.: Cornell University Press, 1963.

17. *Giddens A.* Media, Gender and Identity. 2d ed. / An Introduction by David Gauntlett. – Routledge. – 2008. – 336 s.

18. *Giddens A.* Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. – Stanford University Press. – 1991. – 256 p.

19. Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping / Ed. by Wong P.T.P., Wong L. – C.J., Springer Science. – 2006. – 641 p.

20. *Stagner R.* Individual Style. – New York: McGraw-Hill, 1962. – 342 p.

21. *Schutz A., Luckmann T.* The Structures of the Life-World. –Northwestern University Press. – 1973. – 335 p.

22. *Tomae H.* Theory of Aging and Cognitive Theory of Personality // Human Development. – 1970. – Vol. 12. – P. 1–16.

23. *Twenge J.M.* Generation Me: Why today`s young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable- than ever before. – NY.: The Free Press Edition, 2006. – 292 p.

УДК 159.923 ; 316.6

Иваницкий Александр Викторович
Ставропольский государственный педагогический университет
ivanitski.aleksander.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ЛИЧНОСТИ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье проведен анализ вопросов, связанных с возникновением сложных жизненных ситуаций в процессе развития личности; подчеркнута значимость личностного ресурса и ресурса окружающей среды, позволяющих субъекту деятельности преодолевать препятствия. Определено сущностное содержание понятий личностный ресурс и личностный потенциал; описаны направления деятельности психологов и возможности практической психологии в оказании помощи личности в процессе преодоления возникающих проблем; заявлена необходимость постановки задачи, связанной с формированием социально-психологической и аутопсихологической компетентностей личности.

Ключевые слова: *личность, психологическая помощь, ресурс, ситуация, сложная жизненная ситуация, субъект, факторы риска.*

Личность в процессе своего развития сталкивается с различными факторами, которые могут оказывать негативное воздействие на этот процесс, препятствовать достижению жизненно важных целей и решению актуальных для нее задач. Безусловно, преодоление возникающих проблем, трудностей, разрешение возникающих противоречий, возможно, в первую очередь, благодаря субъективным характеристикам, сформированным у субъекта в процессе его жизнедеятельности: характер, сила воли, активность и пр. Но, во многих случаях недостаточно только этих индивидуально-типологических качеств, обеспечивающих преодоление факторов риска. Важно также актуализировать имеющийся личностный ресурс, определить и в полной мере использовать ресурс окружающей среды, что в своей совокупности позволит личности преодолеть реальные препятствия, найти эффективный способ выхода из сложных жизненных ситуаций и наметить стратегии конструктивного развития на последующих этапах ее становления.

Объединяющим относительно выражения «сложная жизненная ситуация» является понятие «ситуация», которую исследователи определяют как совокупность некоторых внешне обусловленных факторов и условий, оказывающих определенное воздействие на человека и обусловливающих его деятельность наряду с субъективными (внутренне обусловленными) условиями [11]; как систему внешних условий, побуждающих и опосредующих активность человека [10]; сегмент социальной жизни, содержание которого определяется вовлеченными в нее другими субъектами взаимодействия, местом действия, сущностью деятельности [4]; как некий гештальт, характеризующийся совмещением следующих компонентов: действующие лица, осуществляемая ими деятельность, ее временные и пространственные аспекты [12].

Но в данной работе речь идет о сложной жизненной ситуации, поэтому следует расширить ее определение исходя из существующих исследований.

Так по Р. Лазарусу сложная (проблемная, трудная) ситуация всегда характеризуется несоответствием между желанием человека и его возможностями [6]. При этом исследователь отмечает, что такое расхождение препятствует достижению целей, способствует появлению когнитивного диссонанса, отрицательных эмоций, что чаще всего приводит к неуспеху, а ситуация неуспеха воспринимается как сложная, проблемная [6].

Это подтверждается и в работах Н.В. Паниной, которая указывает на то, что человек воспринимает ситуацию как сложную не столько от степени величины самой проблемы, а от особенностей ее восприятия, эмоционального фона, общего тонуса, жизненной философии и пр. [9]. Поэтому в ряде случаев достаточно актуализировать личностный ресурс, который может обеспечить формирование и возникновение нового взгляда, проявление новой позиции относительно возникшей ситуации. Но иногда этого явно недостаточно и требуется обращение к объективно существующим средовым условиям, которые могут рассматриваться как источник, обеспечивающий личности возможность преодоления проблем, пополнения собственного ресурса.

В связи с этим необходимо провести анализ и других понятий, которые имеют непосредственное отношение к проблемному полю исследования, как личностный и средовой ресурс.

В общем виде ресурс интерпретируется как запасы, источник чего-нибудь (по С.И. Ожегову, 1986). Теоретический анализ работ Л.А. Александровой, Л.В. Куликова, Д.А. Леонтьева, Я.В. Малыхиной, С. Мадди и др. показывает, что под личностным ресурсом понимается комплекс способностей индивида, реализация которых позволяет сохранять баланс адаптационно-компенсаторных механизмов; некоторый функциональный потенциал, который обеспечивает высокий уровень реализации его активности и достижения запланированных показателей в течение определенного времени [3]; система жизненных ценностей, которые и образуют потенциал личности, необходимый для совладания с неблагоприятными жизненными событиями [8]; совокупность индивидуально-типологических особенностей личности (жизненные

© Иваницкий А.В., 2017

ориентации, перспектива жизни, интернальность-экстернальность и др.) [1].

При этом в качестве основных ресурсов Л.В. Куликов выделяет: способность личности к когнитивной структуризации и осмыслению возникающей ситуации; способность контролировать эту ситуацию; способность к адаптации и готовность к самоизменению, способность применять интерактивные техники изменения себя и окружающей ситуации, а также активность, обеспечивающая возможность преобразования ситуации и оптимизации взаимодействия личности и стрессогенной ситуации [5].

В исследованиях Д.А. Леонтьева отмечается, что эти и возможные другие ресурсы имеют прямое отношение к личностному потенциалу, который представляет собой не столько базовые личностные черты и установки, сколько специфическую сложную системную организацию личности в целом, основанную на сложной схеме опосредствования. Поэтому, по мнению ученого, личностный потенциал следует рассматривать как интегральную характеристику достаточного уровня личностной зрелости, проявляющуюся в самодетерминации личности. А одной из специфических форм проявления личностного потенциала следует считать (по Д.А Леонтьеву) процесс преодоления личностью на его основе неблагоприятных условий своего развития посредством задействования самодетерминации [7].

Эти выводы позволяют говорить о близости, но не тождественности понятий личностный ресурс и потенциал, что подтверждает, несмотря на существующие в психологической науке подходы к пониманию ресурсов, недостаточную разработанность понятия «ресурс» как психологической категории.

И все же большинство исследователей рассматривают содержательные характеристики личностных ресурсов как систему. Представители системного подхода считают, что именно такой взгляд на природу личностного ресурса открывает возможности исследования психической реальности в системе взаимодействия «человек – жизненная среда» с учетом комплекса существующих детерминант, источником которых выступает действительность конкретного человека, представленная в содержании его деятельности, в самой личности. Взаимодействие человека и жизненной среды происходит в конкретных жизненных ситуациях и является пусковым механизмом для определенных личностных ресурсов. Личностные ресурсы проявляются во взаимодействии человека и жизненной среды как непрерывном процессе пространственно-временного «развертывания» человека, представленного в содержании и направленности деятельности в реальных жизненных ситуациях.

И, если рассматривать личностные ресурсы как систему способностей человека к устранению противоречий личности с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством трансформации ценностно-смыслового измерения личности, задающего ее направленность и создающего основу для самореализации, то в данном контексте следует рассмотреть и понятие «средовой ресурс». И здесь также правомерно обратиться к словарю С.И. Ожегова, который дает еще одну трактовку этому понятию. Ресурс интерпретируется как средство, к которому обращаются в необходимых случаях. А среда рассматривается как окружение, совокупность условий, в которых протекает деятельность человека (по С.И. Ожегову, 1986). Это позволяет определять средовой ресурс как совокупность необходимых для него средств, условий, обеспечивающих и влияющих на развитие человека. И в тех случаях, когда человек не располагает достаточным личностным ресурсом для преодоления сложных жизненных ситуаций (о чем было сказано выше), он обращается к внешней среде, ее ресурсам и потенциалам, специфическим средствам и условиям, которыми она (среда) располагает.

На наш взгляд, в качестве одного из важных условий, выступающим внешним по отношению к человеку и обеспечивающих ему возможность преодолевать сложные жизненные ситуации, является профессиональная деятельность практических психологов. Создание и эффективное функционирование психологических служб сегодня можно наблюдать в образовательных, профессиональных, производственных и других средах. Одним из направлений деятельности специалистов в таких службах является оказание психологической помощи, главное назначение которой – оказать клиенту помощь в достижении личностной и эмоциональной устойчивости, рассудительности. Частные цели связаны с достижением личностной независимости, повышением уровня самосознания и разработкой плана личностного самопознания и совершенствования (Г.С. Абрамова, Г.В. Бурменская, О.А. Кабанова, А.Г. Лидерс и др.).

Практика показывает, что при этом важно научить человека как субъекта определенной среды жизнедеятельности конструктивно разрешать и преодолевать возникающие проблемы с использованием собственного психологического личностного ресурса. Существующие исследования и практика показывают, что огромное значение при этом имеет формирование и развитие социальной компетентности, которая, по мнению Н.И. Белоцерковец, обеспечивает личности адаптацию к эффективному выполнению заданной социальной роли [2]. Кроме этого, социальная компетентность позволяет личности на основе знания своей природы конструктивно разрешать проблемные ситуации и определять эффективные стратегии взаимодействия с другими людьми.

Следовательно, в круг задач специалистов службы практической психологии необходимо включить задачу, связанную с формированием психологической и аутопсихологической компетентностей личности, которые предоставляют человеку возможность самопознания, определения границ своих возможностей, проектирования вектора своего развития и эффективного преодоления возникающих препятствий на пути к достижению поставленных целей.

Исходя из вышесказанного, необходимо подчеркнуть роль и значимость помощи специалистов-психологов человеку в осознании своего личностного ресурса, понимании и готовности использовать те средства, ресурсы, которыми обладает окружающая среда и которые необходимы для личностного развития, для преодоления сложных жизненных ситуаций. Сегодня в рамках такой психологической помощи рассматриваются дисгармонии, связанные с развитием личности, поведением клиента в процессе развития, и разрабатываются технологии психологической поддержки, реальной помощи этой личности, направленной на конструктивное преодоление сложных жизненных ситуаций.

Библиографический список

1. *Александрова Л.А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 82–90.

2. *Белоцерковец Н.И.* Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2002. – 229 с.

3. *Бодров В.А.* Проблема преодоления стресса. Ч. 2: Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122.

4. *Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

5. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

6. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – М., 1970. – С. 178–209.

7. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.

8. *Муздыбаев К.* Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2. – С. 100–109.

9. *Панина Н.В.* Технология социологического исследования. – Киев: Институт социологии НАН Украины, 2001. – 277 с.

10. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1999. – 494 с.

11. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 925 с.

12. *Perlin L.I., Schooler C.* The structure of coping // The journal of health and social behavior. – 1978. – Vol. 19. – № 1. – P. 2–21.

УДК 159.922.8

Польшина Мария Александровна
кандидат биологических наук
Насибуллина Анися Дамировна
кандидат педагогических наук, доцент,
Оренбургский государственный педагогический университет
polshinamari@yandex.ru, ani6064@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЗАЩИЩЕННОСТЬ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматривается специфика выбора психологической защищенности подростков-сирот, воспитывающихся в детском доме, в конфликтной ситуации. Известно, что подростковый возраст представляет собой период кризиса. В этот период происходит осознание жизненных ценностей, на основе которых строятся дальнейшие отношения с окружающим миром. Относясь к определенной возрастной группе, большая часть подростков имеет отклонения в поведении, особенно если это воспитанники детского дома. По данным статистики во многих регионах России наблюдается снижение возрастных границ правонарушителей, растет число безнадзорных и употребляющих психоактивные вещества детей. Описывается роль защитных механизмов в выборе стиля копинг-поведения, копинг-стратегий детей-сирот в критической ситуации или критического состояния. Приводятся результаты исследования готовности подростков-сирот к сопротивлению жизненным трудностям. Описывается экспериментальное исследование, направленное на изучение их психологической защищенности и копинг-поведения в конфликтной ситуации.

Ключевые слова: *психологическая защищенность, незащищенность, копинг-поведение, копинг-стратегии, подростки-сироты, конфликтные ситуации.*

К наиболее незащищенным перед нестабильностью, неопределенностью и динамичностью современности относится подрастающее поколение, требования, к внутренним ресурсам которого значительно возросли [2, с. 42–44].

Подростки-сироты, воспитывающиеся в детском доме, являются категорией детей, находящихся в ситуациях бытия, которые не обеспечивают возможности удовлетворения основных потребностей в психологическом развитии, эмоциональной и социальной защищенности. Данная категория подростков-сирот не развивается полноценно в социальном пространстве прав и обязанностей. В связи, с этим изучение проблемы обеспечения условий формирования психологической защищенности, у подростков-сирот в разных ситуациях развития является востребованной практикой [7, с. 52].

В отечественных и зарубежных исследованиях психологии феномен психологической защищенности не является предметом специального изучения. Обычно к нему обращаются в связи с рассмотрением психологической защиты, защитных механизмов и изучают защищенность как результат их действия [6, с. 122; 10, с. 24]. При этом термин психологическая защищенность связывается с такими понятиями как эмоциональное благополучие, безопасность, психоэмоциональная стабильность, отсутствие тревоги, доверие, уверенность, удовлетворенность, комфортность и др. (В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, S.F. Ronald).

В связи с этим, основу при рассмотрении психологической защищенности составляет успешность преодоления неблагоприятных воздействий на личность, возникающая в процессе взаимодействия личностных свойств человека и отрицательных факторов социальной среды, в результате психологическую защищенность можно изучать как процесс, как свойство и как состояние [2, с. 42–44].

Психологическая защищенность основана на удовлетворении основных психических потребностей человека. В своей теории психической депривации Й. Лангмейер и З. Матейчик определяют основные психические потребности детей: потребность в среде, снабженной оптимальным уровнем стимулов; потребность в эмоциональной связи; потребность дифференцированной и релятивно постоянной структуры внешних стимулов; потребность в автономии. Неудовлетворение этих потребностей в условиях воспитания в детских учреждениях приводит к психической депривации [8, с. 36–43] и к психологической незащищенности детей.

Впервые термин «coping» (в русских переводах – совладание, преодоление) был использован Л. Мэрфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. Впоследствии, данный термин появился в 1966 году в работе R. Lazarus «Psychological stress and the coping process», и затем был подхвачен многими исследователями, занимающимися проблемами стресса, трудными жизненными ситуациями, неблагоприятными жизненными событиями и путями выхода из них [10, с. 24].

В российской психологии явление, как копинг, нашло отражение в работах К.К. Платонова, Л.И. Уманского, Б.М. Теплова, В.А. Бодрова, рассматривающие понятие «стрессоустойчивость»; «эмоциональная устойчивость» – в исследованиях В.С. Мерлина, «поисковая активность» – у В.В. Аршавского и В.С. Ротенберга. Поведение человека при стрессе изучалось в контексте экстремальных условий представителями психологии труда, медицинской психологии и медицины (В.А. Бодров, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский и др.) [8, с. 36–43; 9, с. 32].

© Польшина М.А., Насибуллина А.Д., 2017

В современной психологической науке понятие «копинг» личности трактуется как адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление [3, с. 41–43].

Копинг-поведение – описывается как характерный способ адаптивного поведения личности в кризисных ситуациях, а также особенности индивидуального стиля совладания с проблемами разного уровня. Это осознанное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации, поддающейся контролю или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю [4, с. 56–63; 5, с. 233–238].

К основным задачам копинг-поведения относятся быстрая адаптация индивида к кризисной ситуации, которая разрешает ему ослабить ее требования, нейтрализовать эмоциональное напряжение, и, сделать максимально успешным поиск конструктивного решения, осуществить корректировку самооценки или регулирование взаимоотношений с окружающей средой.

В специальной психологии существует трехфакторная модель копинг-механизмов, которая состоит из копинг-стратегий, копинг-ресурсов и копинг-поведения. Копинг-стратегии – это актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу, сопособ управления стрессом. Копинг-ресурсы являются относительно стабильными личностными характеристиками, обеспечивающие психологический фон для совладания со стрессом и способствующие развитию копинг-стратегий. Поведение личности, регулируемое и сформированное посредством использования копинг-стратегий с учетом копинг-ресурсов, определяется как копинг-поведение. Основной составляющей этой модели являются копинг-стратегии, которые обуславливают поведение и эмоциональные реакции на стресс. Исследования в этой области направлены на дифференциацию копинг-процессов и объяснение выбора индивидом определенной коипнг-стратегии [3, с. 41–43].

Следовательно, модель защитного поведения представляет собой актуальные вариационные ответы человека на воспринимаемую кризисную ситуацию, реализуемые в копинг-стратегии и способе управления стрессом, а также обеспечивающие психологический фон преодоления угрозы в виде проявляемых эмоционально-поведенческих реакций и личностных характеристик. В связи с этим наиболее важным является изучение способов психологической защищенности подростков-сирот, воспитывающихся в детском доме.

Ряд отечественных исследователей (О.В. Бережная, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) утверждают о формировании особого типа личности детей, воспитывающихся в детском доме [6, с. 123]. Они отмечают, что у таких детей имеются нарушения в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), регресс в поведении, интеллектуальные дисфункции, появляются психологические защиты как следствие угрозы «Я» ребенка, формируются неэффективные ролевые позиции, ограничивающие сферы его деятельности.

Исследования психологов (Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский) показывают, что, попадая в ситуации угроз и риска, подросток выбирает неконструктивные способы решения проблем, использует иждивенческие, пассивные копинг-стратегии. Иллюзия психологической защищенности личности ребенка в условиях детского дома оборачивается в дальнейшем дезадаптацией. Г.В. Семья обозначила такие условия термином «психологическая квазизащищенность», которая обеспечивает ситуативную, кажущуюся психологическую защищенность в привычных условиях проживания и легко разрушается при столкновении с реальной жизнью [7, с. 52; 8, с. 36–43].

Для совладания с возросшим количеством конфликтов внешнего и внутреннего плана, способности противостоять дезорганизации психики и поведения, иметь возможность избегать социальных конфликтов и напряженности, подростки-сироты более интенсивно используют свой багаж копинг-поведения как фактор психологической защищенности. В зависимости от особенностей характера подростки, воспитывающиеся в условиях детского дома, поразному реагирует на неудачу, определенным образом выстраивая защитное поведение (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, С. Холл, Д.Б. Эльконин) [4, с. 233–238; 5, с. 279–282].

Психологическая защищенность подростков, воспитывающихся в детском доме, зависит от защищенности среды, включающей организационные (неблагоприятные условия проживания, отсутствие необходимой инфраструктуры, большое количество воспитанников, минимальное личное пространство) и педагогические (неэффективный стиль педагогического воспитания и обучения, физическое и психологическое насилие со стороны педагогов) факторы. Но «истинной средой обитания личности является не физическая реальность и не социальная среда, а лишь те их фрагменты, которые отражены в сознании индивида и на которых основывается его поведение» [5, с. 279–282].

Таким образом, к подростковому возрасту, воспитанник детского дома не имеет навыка копинг-поведения (совладания) с трудностями, не осознает своих потребностей, прав и обязанностей, психологически не готов к решению проблем и защите от угроз внешнего мира [2, с. 42–44].

Для исследования готовности подростков-сирот к сопротивлению жизненным трудностям было разработано и проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение их психологической защищенности и копинг-поведения в конфликтной ситуации. В диагностике

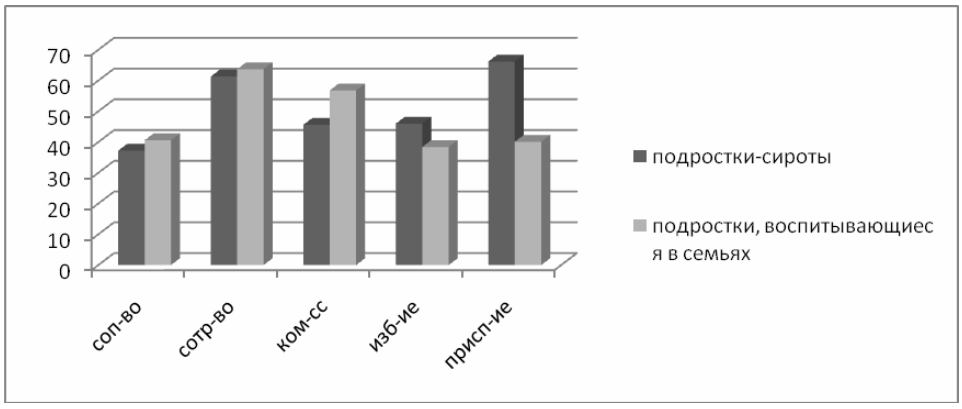


Рис. 1. Сравнительный анализ стилей поведения в конфликте подростков Эг и Кг (в %)

приняли участие 30 подростков 8–9-х классов учащихся детского дома и 30 учащихся 8–9-х классов общеобразовательной школы. Были использованы диагностические методики, направленные на исследование психологической защищенности и копинг-поведения подростков-сирот: тест «Стиль поведения в конфликте» К.Н. Томас и методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко.

В результате нашего исследования мы получили следующие данные, представленные на рисунке 1.

Общими показателями для обеих выборок являются:

– сотрудничество (61% – подростки-сироты и 63% – подростки, воспитывающиеся в семьях), конструктивная стратегия, выбравшие сотрудничество в качестве стиля преодоления конфликтов, относятся к категории людей, которые вместо того, чтобы обсуждать в чем расходятся их взгляды с кем-то и в чем-то, обращают внимание на то, что есть общего, с чем обе стороны согласны – наилучшее сочетание выгод для всех. Это значит, что первым делом они определяют, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы, а затем делают все возможное, чтобы эти интересы учитывались с обеих сторон. Это связано, прежде всего, с тем, что подростки в полной мере осознают всю значимость стратегии сотрудничества и понимают, что только так можно обеим сторонам конфликта остаться в выигрыше, то есть стратегия сотрудничества показывает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями решить возникшую проблему.

– соперничество (37% – подростки-сироты и 40% – подростки, воспитывающиеся в семьях), конкуренция отражается в стремлении настоять на своем пути открытой борьбы за свои интересы. Эта стратегия применяется, когда направленность на собственные интересы превышает интересы соперничающей стороны. Подростков отличает завышенная самооценка, низкий уровень тревожности, неадекватный уровень притязаний – слабость реакции на неуспехи, преувеличение удачности.

Расхождения наблюдаются в следующих группах стратегий:

– 66% подростки-сироты в конфликтной ситуации используют стиль – приспособление, не конструктивная стратегия. При этом наблюдается готовность уступить, пренебрегая своими интересами, отражается в избегании от обсуждения спорных вопросов, в согласии с требованиями и претензиями. Такие высокие показатели можно объяснить отсутствием сформированной собственной линии поведения у подростков-воспитанников детского дома, из-за повышенной внушаемости. Только 40% подростков, воспитывающихся в семьях, используют стиль приспособление (до-

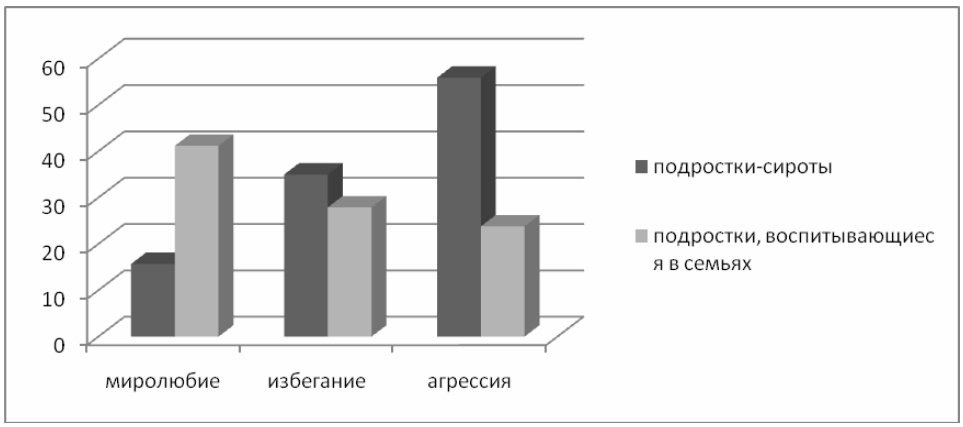


Рис. 2. Сравнительный анализ доминирующей стратегии психологической защиты подростков Эг и Кг (в %)

стоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

– 45% подростков-сирот прибегают к компромиссу, тут действия обычно направлены на то, чтобы урегулировать разногласия, уступая в чем-то в обмен на уступки другой стороны, на поиск средних решений, устраивающих обе стороны. 56% детей, воспитывающихся в семьях, так же используют компромисс (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

– 38% респондентов контрольной группы используют избегание как стиль поведения в конфликте. 46% респондентов экспериментальной группы используют данную стратегию (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

Полученные результаты по методике «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении» представлены на рисунке 2.

В соответствии с рисунком 2 23% подростков, воспитывающихся в семьях, используют агрессию, как стратегию защиты. Такой уровень агрессивной реакции можно объяснить психофизиологическими изменениями в данном возрасте у подростков контрольной группы. Подростки, воспитывающиеся в детском доме, в 2 раза чаще используют данную стратегию (56%), что может являться следствием замедленного темпа усвоения социальных нормативов (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

У 41% подростков из семей доминирующей стратегией является миролюбие, проявляется в умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовности жертвовать некоторыми своими интересами, это может быть обусловлено опытом и обстоятельствами, сформированной собственной линией поведения. Только у 15% подростков-сирот выявлена данная стратегия. Такие данные можно объяснить повышенной внушаемостью таких подростков (достоверность различий на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$).

Общими показателем для обеих выборок является избегание: 35% респондентов контрольной группы, и 27% респондентов экспериментальной группы чаще всего используют, как доминирующую стратегию. Они стараются избежать контакта с окружающими, уйти от разрешения проблем, используют пассивные способы уклонения, например, уход в болезнь или употребление наркотиков, алкоголя, что характерно для подросткового возраста в целом.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о необходимости работы педагогов и психологов по формированию правильных поведенческих стратегий борьбы с трудностями, нейтрализации и нормализации негативных эмоциональных состояний, коррекции межличностных отношений подростков-сирот, воспитанников детского дома.

Копинг-поведение можно рассматривать как процесс, направленный на разрешение критической ситуации или критического состояния путем использования специфических психологических средств регуляции активности [7, с. 52]. Это осуществляется через осознанные стратегии действий, направленные на разрешение проблем (стрессовой, конфликтной ситуации), которые адаптируют к требованиям ситуации или помогают преобразовать ее [8, с. 36–43]. Психологическое предназначение психологической защищенности и копинг-поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить отрицательное действие ситуации.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Полн. собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – 436 с.

2. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.

3. *Исаева Е.Р.* Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 136 с.

4. *Королева Ю.А.* Проблемы жизнеспособности детей и подростков в условиях современного общества // Концепт: Современные научные исследования: актуальные теории и концепции. Вып. 2. – 2015. – ART 65059. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/teleconf/65059.html – ISSN 2304-120X (дата обращения 15.01.2017).

5. *Польшина М.А.* Психологическая защищенность детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование. Индивидуальное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во «Пресса России», 2016. – С. 233–238.

6. *Польшина М.А.* Копинг-поведение подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения // Актуальные проблемы теории и практики инклюзивного образования. Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – Орал: БКМУ РБО, 2016. – С. 279–282.

7. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. – М., СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

8. *Семья Г.В.* Основы психологической защищенности детей, оставшихся без попечения родителей. – М.: Наука, 2004. – 350 с.

9. *Ялтонский В.М., Соколова Е.Т., Сирота Н.А., Видерман Н.С.* Взаимосвязь копинг-поведения и Я-концепции у больных, зависимых от алкоголя, и условно здоровых мужчин // Социальная и клиническая психиатрия. – 2001. – № 2. – С. 36–43.

10. *Ялтонский В.М.* Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: дис. … д-ра мед. наук. – СПб., 1995. – 398 с.

11. *Lazarus R.S.* Psyhological stress and the coping process. – N.Y.: McGraw-Hill, 1966. – 257 p.

УДК 159.9:378

Крылова Анастасия Владимировна
кандидат психологических наук
Стерлитамакский институт физической культуры (филиал)
Уральского государственного университета физической культуры
Крылов Владимир Михайлович
кандидат педагогических наук, доцент
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Sifk_nayka@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВЫПУСКНИКОВ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ШКОЛ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассмотрена сущность адаптации студентов к образовательной среде вуза и ее зависимость от характера стратегий преодолевающего поведения. Представлены результаты исследования особенностей преодолевающего поведения у студентов выпускников сельских и городских школ на начальном этапе обучения в вузе. Посредством корреляционного анализа выявлены механизмы успешной адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: *адаптация, начальный этап обучения в вузе, копинг-стратегии, выпускники сельских школ, культурно-образовательная среда.*

Поступление в высшее учебное заведение сопровождается у многих студентов необходимостью покинуть привычную среду, включиться в иной уклад жизни, культуру, новые отношения. В этой связи, популярной в психологических исследованиях является проблема адаптации студентов в вузе. При этом адаптация рассматривается, в частности, как процесс и результат вхождения человека в пространство иной культуры [1, с. 7]; как совокупность психологических и физиологических реакций организма, лежащих в основе приспособления его к окружающим условиям, и направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды. На приспособительный аспект адаптации указывают также многие другие авторы [2; 4; 5]. Успешность адаптации студентов в новой социокультурной среде, по мнению разных авторов, обеспечивается: овладением национально-культурными ценностями этноса-реципиента [1]; развитием адаптивных способностей студентов, таких как рефлексия, мотивация, саморегуляция, эмпатия [5]; зафиксированными в памяти индивида системными формами, отражающими жизненный опыт личности [3]. В.Н. Соловьев отмечает расширенный двигательный режим, положительно влияющий на физическое здоровье, умственную работоспособность и успеваемость; Н.А. Всеволодова предполагает, что успешность адаптации студентов в новой социокультурной среде обеспечивается позитивным переосмыслением фрустрирующих ситуаций, повышением толерантности по отношению к окружающим, улучшением межличностных отношений в учебной группе; и др.

И все же, в дополнение к названным механизмам и условиям адаптации мы в своем исследовании обращаем внимание на характер стратегий преодолевающего поведения, обеспечивающих конструктивное совладание с проблемами, возникающими в результате смены школьной культурно-образовательной среды на вузовскую.

Проблема преодолевающего поведения достаточно широко раскрывается в работах В.А. Бодрова, Т.Л. Крюковой, С.К. Нартова-Бочавер, которые рассмотрели ресурсы преодолевающего поведения, факторы преодоления трудностей, мотивацию совладающего поведения в учебно-профессиональной деятельности. Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодровым, С.А. Шапкиным и другими исследованы механизмы преодоления трудностей. Стратегии совладающего поведения у студентов изучены в работах А.А. Иванищевой, В.В. Маркелова. Однако работ, посвященных сравнительному анализу особенностей копинг-стратегий в период адаптации у студентов выпускников сельских и городских школ нет.

При этом данная проблема весьма актуальна в связи с тем, что выпускники сельских и национальных сельских школ, аналогично другим абитуриентам, сталкиваются с фактом смены культурно-образовательной среды и, как следствие этого, с рядом трудностей. Но ситуация в отношении данного контингента студентов осложняется языковым барьером и процессом этнической идентичности. Актуальность проблемы также подтверждается рядом исследований, которые демонстрируют более высокий уровень выраженности деструктивных психических состояний и низкую адаптированность к образовательной среде вуза у студентов – выпускников сельских и сельских национальных школ в сравнении с городскими абитуриентами.

В связи с этим нами проведено исследование особенностей преодолевающего поведения у студентов выпускников сельских и городских школ на начальном этапе обучения в вузе. В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Стерлитамакского филиала Уфимского государственного авиационного технического университета, и студенты первого курса технолого-экономического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ. Всего 290 человек, из них 154 человек –

© Крылова А.В., Крылов В.М., 2017

выпускники сельских школ (60 юноши и 76 девушки), 136 – выпускники городских школ (71 юноши и 83 девушки).

В ходе исследования нами использовались: тест SACS для определения стратегий преодоления (С. Хобфолл); методика «Защитное поведение» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова), методика исследования адаптированности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова).

Так как нами анализируется начальный этап обучения студентов, мы определили уровень адаптированности испытуемых. Исследование показало, что студенты – выпускники сельских школ обладают более низкой в сравнении со студентами – выпускниками городских школ адаптированностью как к учебной группе, так и к учебной деятельности ($p<0,001$) (табл. 1).

Результаты сравнительного анализа преобладания конструктивных/деструктивных стратегий преодоления, а так же определенных защитных механизмов у студентов выпускников сельских и городских школ представлены в таблице 2.

В ходе исследования было выявлено, что обе группы студентов в выборе стратегий преодоления, преимущественно, отдают предпочтение просоциальной (вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) и пассивной (осторожные действия) стратегиям.

Таблица 1

Результаты сравнения средних арифметических показателей уровня адаптированности в вузе у студентов выпускников сельских и городских школ

Названия шкал	Средние арифметические значения		t-критерий Стьюдента
	Выпускники сельских школ (n=40)	Выпускники городских школ (n=35)	
Адаптация (А)	22,3	26,4	4,8***
Адаптация к учебной группе (АГ)	10,3	12,6	4,02***
Адаптация к учебной деятельности (АУД)	11,8	13,7	3,9***

Примечание. Уровни значимости различий по t-критерию Стьюдента обозначены следующим образом: * – $p\leq0,05$; ** – $p\leq0,01$; *** – $p\leq0,001$.

Таблица 2

Результаты сравнения средних арифметических показателей стратегий преодоления и защитных механизмы у студентов – выпускников сельских школ и городских школ

Вид стратегии	Выпускники сельских школ (n=40)	Выпускники городских школ (n=35)	t-критерий Стьюдента
Стратегии преодоления (С. Хобфолл)			
Ассертивные действия (А)	8,8	10,4	2,3*
Просоциальная стратегия (вступление в социальный контакт) (ВСК)	22,9	23	0,9
Просоциальная стратегия (поиск социальной поддержки) (ПП)	22,2	23,08	1,08
Пассивная (осторожные действия) (ОД)	21,5	20,5	1,2
Прямая (импульсивные действия) (ИД)	11,9	12,2	0,7
Пассивная (избегание) (И)	16,2	15,6	1,4
Непрямая (манипулятивные действия) (МД)	19,4	18,91	1,6
Асоциальная (асоциальные действия) (АД)	19,1	15,09	4,5***
Асоциальная (агрессивные действия) (АгрД)	18,9	15,8	3,1**
Методика «LSI» - «Механизмы психологической защиты» (Р. Плутчик, Г. Келлерман)			
Вытеснение (В)	4,35	3,34	3,7***
Регрессия (Р)	6,9	4,8	4***
Замещение (З)	2,58	2,27	2,2*
Отрицание (О)	5,8	5,9	0,3
Проекция (П)	7,2	6,9	0,6
Компенсация (К)	4,6	4,7	0,4
Реактивное образование (РО)	3,7	3,6	0,3
Рационализация (Рац)	7,4	7,3	0,6
Общая напряженность защит (ОНЗ)	47,6	41,4	3,21**

Примечание. Уровни значимости различий по t-критерию Стьюдента обозначены следующим образом: * – $p\leq0,05$; ** – $p\leq0,01$; *** – $p\leq0,001$.

Так же были выявлены значимые различия в выборе преодолевающих стратегий. Так, у студентов – выпускников сельских школ значимо выше оказались показатели дезадаптивных/деструктивных стратегий преодоления, таких как асоциальные действия ($p<0,001$) и агрессивные действия ($p\leq0,01$). У студентов – выпускников городских школ, напротив, значимые различия обнаружены в выборе адаптивной/конструктивной стратегии – ассертивные действия ($p<0,05$).

Исследование защитных механизмов показало, что в обеих группах студентов преобладающими являются следующие виды защиты: рационализация, проекция, отрицание. Так же были обнаружены значимые различия в использовании защитных механизмов у «сельских» и «городских» студентов. Так, у «сельских студентов», в отличие от «городских», преобладают следующие эго-защитные механизмы: вытеснение ($p<0,001$), регрессия ($p<0,001$), замещение ($p<0,05$).

В обеих группах студентов показатель общей напряженности защит находится в пределах нормы, однако, данный показатель у студентов – выпускников сельских школ значимо выше, чем у студентов – выпускников городских школ ($p<0,001$).

Далее нами был проведен корреляционный анализ, который показал, что адаптированность имеет выраженную отрицательную связь с асоциальной стратегией преодоления «асоциальные действия» ($rxy = -0,457$; $p<0,01$), со стратегией «агрессивные действия» ($rxy = -0,726$; $p< 0,001$), а так же отрицательно коррелирует со следующими эго-защитными механизмами: регрессией ($rxy = -0,616$; $p<0,001$), вытеснением ($rxy = -0,292$; $p<0,05$) и общей напряженностью защит. Адаптированность положительно связана со стратегией «ассертивные действия» ($rxy = 0,402$; $p<0,01$). То есть, чем выше показатель адаптированности, тем меньше склонность к выбору деструктивных/дезадаптивных копинг-стратегий таких как асоциальные действия и агрессивные действия. Также, чем выше показатель адаптированности, тем реже используются в качестве эго-защитных механизмов регрессия и вытеснение, и тем ниже уровень общей напряженности защит. В свою очередь, чем выше адаптированность тем чаще используется стратегия «ассертивные действия», которая, в свою очередь, является конструктивной.

Таким образом, исследование копинг-стратегий и эго-защитных механизмов у студентов показало, что студенты – выпускники сельских и национальных сельских школ менее адаптированы и более склонны к использованию деструктивных/дезадаптивных преодолевающих стратегий, в отличие от студентов – выпускников городских школ. Результаты корреляционного анализа позволяют нам предположить, что развитие конструктивных копинг-стратегий у студентов, выпускников сельских школ является механизмом успешной адаптации на начальном этапе обучения в вузе.

Библиографический список

1. Адаптация студентов Северного Кавказа в ВУЗах г. Самары: опыт практической работы / С.В. Березин, Д.Д. Козлов, К.С. Лисецкий и др. – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2004. – 126 с.

2. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Ленинград: Наука, 1988. – 270 с.

3. *Завьялова Е.К.* Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып. 40. – СПб., 2001 – С. 55–60.

4. *Пакулина С.А.* Механизм развития адаптивных способностей студентов педагогического вуза // Методика вузовского преподавания: Материалы 5-й межвуз. науч.-метод. конф., 30–31 октября 2001 г. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – Ч. 2. – С. 242–246.

5. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.9:378

Черных Лариса Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент
Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко
larisa_pon@inbox.ru

ГУМАНИЗАЦИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены понятия гуманизма и гуманизации, обозначена их важность для образовательного процесса высшей школы. Выявлена роль гуманизации образования, и высшего образования в частности, для духовного развития личности. Подчеркивается роль субъект-субъектного общения в системе «преподаватель-студент» для формирования коммуникативной культуры студента как составляющей профессионализма, выделена ее структура и дано авторское понятие феномена «коммуникативная культура». В статье приведены тезисы в доказательство того, что в условиях гуманизации оптимально происходит формирование коммуникативной культуры студента. Была показана ведущая роль личностно ориентированного обучения, а также эффективность таких форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают развитие индивидуальности студента, его познавательных интересов, личностных качеств, таких условий, при которых он может и хочет учиться, лично заинтересован в том, чтобы воспринимать учебные и воспитательные влияния. В статье подчеркнуто, что основной функцией обучения при этом становится не столько формирование высокого интеллекта, сколько формирование развитой личности с высокими целями и идеалами. Для достижения этих целей выделены условия гуманизации, в которых наиболее успешно будет происходить всестороннее развитие личности студента и формирование его коммуникативной культуры как будущего профессионала.

Ключевые слова: *гуманизм, гуманизация, гуманизация образования, коммуникативная культура будущего профессионала, структура коммуникативной культуры, субъект-субъектный учебный процесс, личностно-ориентированное обучение, условия гуманизации образования.*

В последнее время в современном обществе наблюдается тенденция усиления внимания к человеку, к формированию его новых, гуманистически ориентированных ценностей. Влияние этой тенденции отражается в изменении таких структурных компонентов системы образования, как: цель, содержание, формы и средства образовательно-воспитательной деятельности. В более развернутом варианте анализируемая тенденция содержит такие составляющие, как: национальная направленность образования, открытость системы образования, перенесение акцента с учебной деятельности преподавателя на деятельность студента, переход от репродуктивного обучения к продуктивному, самоутверждение личности при условии педагогической поддержки, преобразование позиций педагога и студента в личностно равноправные, а также творческая направленность учебного процесса, переход от регламентировано-контролируемых способов организации учебного процесса к активно-развивающим, преемственность и непрерывность образования.

Таким образом, гуманизация предусматривает отношение к человеку как к субъекту, признание его прав на уникальность. Концепция гуманного образования отдает предпочтение субъект-субъектному учебному процессу, где учащийся является активным, инициативным, готовым к коллективной интеллектуальной деятельности, которая может быть достигнута, в частности, с помощью проблемно-диалогового обучения. Активность достигается через чувство внутренней свободы, через признание права на выбор, например, право на определение собственного темпа обучения для студента.

Цель статьи – показать, что оптимальными для формирования коммуникативной культуры студента являются условия гуманизации высшей школы.

Рассмотрим понятие гуманизма и гуманизации образования подробнее.

Гуманизация – это распространение и утверждение гуманистических принципов в какой-либо сфере общественной жизни [11, с. 24], процесс создания атмосферы, в которой делается акцент на важности отдельной личности, и преодолевается расстояние за счет достижения группового взаимопонимания. Отсюда гуманизация может трактоваться в двух значениях. В широком значении – это система взглядов, которая признает ценность человека как личности, его права на свободу, развитие и проявление своих способностей, права на счастье. В узком значении – это возрождение духовности в обществе, национальной культуры, признание того, что человек – абсолютная ценность, высшая субстанция, «мера всех вещей», и невозможно относиться к человеку как к средству достижения своей цели.

Смысл гуманизации определяется основными направлениями, блоками, а именно: гуманизация и демократизация как главные процессы возрождения духовности; возрождение и новое осмысление свободы личности; необходимость подъема человека на новую ступень гуманности, ума, интеллекта; выдвижение человека в ранг высшей ценности [10, с. 12].

Гуманизация – это два взаимосвязанных процесса, один из них – освобождение сознания от

© Черных Л.А., 2017

догм, стереотипов тоталитарного, авторитарного мышления, от его ужасов и общих запретов, другой – утверждение системы гуманистических ценностей, стимулов и мотивов в культуре сознания и поведения личности. Отсюда гуманизм - это выражение человечности во всех разнообразных проявлениях человеческого поведения. Он является выборочным отношением к миру, которое основывается на признании ценности жизни и восприятия мира в глубоких взаимосвязях.

Гуманизм как идейная направленность общественного сознания, как сформированное общественное движение и как философское направление пережило многочисленные метаморфозы в разных социально-исторических условиях в определенные культурно-исторические эпохи. Во все времена гуманизм связывался, прежде всего, с образованием как главным средством его укоренения и углубления. С развитием гуманизма, соответственно, изменялось представление о гуманизации образования как основного пути реализации идей гуманизма.

Гуманизация образования – и как процесс, и как конкретика обучения и воспитания – существовала всегда, со времени появления человеческого общества. На каждом этапе истории можно найти признаки этого процесса – положительные изменения в обществе, которые происходили в тот или иной исторический период. Эпохи Античности, Возрождения, Просвещения определяются, в целом, как периоды утверждения гуманистических образовательных идеалов. В частности, эпоха Возрождения провозгласила величие человеческой личности, обосновала отношение к человеку как к высшей ценности, утверждала веру в его неограниченные возможности, силу и красоту, систематизировала разрозненные гуманистические идеи и традиции. Их основателями были выдающиеся мыслители, ученые, просветители многих стран, в центре взглядов которых была человеческая личность [3, с. 3].

Характеризуя отечественное образование как со структурно-функциональной, так и с целостно-ориентационной стороны, можно выделить несколько фундаментальных особенностей, которые мешают полноценной реализации истинно гуманистических образовательных идеалов. Как отмечает академик И.А. Зязюн, на протяжении последних столетий в науке превалирует система мышления, основанием которой являются работы британского естествоиспытателя Исаака Ньютона и французского философа Рене Декарта. Согласно этой системе считается, что наука является объективной, а, следовательно, истинной и наиболее значимой для общества лишь тогда, когда она лишена связи с субъектами, индивидуумами. Это касается всех без исключения гуманитарных наук. Таким образом, традиционная система обучения была безличностной, «бездетной» [4, с. 18]. Вследствие такого подхода студент высшей школы оставался объектом, а не субъектом учебно-воспитательных влияний.

Гуманизация образования предусматривает формулу: личность для учебного процесса, а не учебный процесс для развития личности, а также использование таких форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности студента, его познавательных интересов, личностных качеств, таких условий, при которых он может и хочет учиться, лично заинтересован в том, чтобы воспринимать учебные и воспитательные влияния. Основной функцией обучения при этом становится не столько формирование высокого интеллекта, сколько формирование развитой личности с высокими целями и идеалами [8, с. 126].

Российские и украинские исследователи гуманизации высшего образования Г.А. Балл, Р.А. Беланова, С.У. Гончаренко, Е.Г. Злобина, И.А. Зязюн, П.П. Кононенко, В.И. Луговой, Ю.И. Малеванный, А.М. Пехота, В.В. Рыбак, М.И. Романенко, О.П. Рудницкая, В.А. Семиченко, Б.Г. Чижевский и др., отстаивая разные концепции гуманного образования, едины в одном: эволюция человека, его развитие – это и есть прогресс гуманизма, безальтернативный путь развития высшего образования.

В частности, Е.Г. Злобина рассматривает гуманизм как производную категорию для характеристики понятия «гуманизация воспитания», определения сущности, содержания и организации целенаправленной воспитательной работы по гуманизации отношений. Исследователь определяет, что через понятие «гуманизация» утверждается главная задача перестройки воспитательной системы высшей школы: ее последовательная ориентация на личность студента, на формирование его индивидуальности, творческих возможностей и способностей, духовных потребностей и интересов, реальных оптимистичных жизненных планов, готовности сознательно и аргументированно выбирать эти планы, способность согласно гуманистическим задачам социального процесса строить окружающий мир и себя [6, с. 54].

Б.Г. Чижевский констатирует, что для народов России и Украины всегда было характерным утверждение и соблюдение основ гуманизма, связи с природой и стремление к образованию, образованности, профессионализму [8, с. 17].

В.И. Луговой под гуманизацией образования понимает приведение образования к такому состоянию, которое бы дало возможность полноценно формировать человеческую личность. При этом необходимо предотвратить суженное понимание образовательного гуманизма, отождествление его лишь с педагогикой сотрудничества, равноправием участников образования, свободой, самоценностью индивидуальности. Все это не отражает целостного, полноценного человеческого развития,

которое и является главным родовым признаком гуманизма образования [6, с. 57].

Такие исследователи, как В.С. Библер, В.Г. Кремень, В.Ф. Литовский, Ю.М. Устюшкин, отмечают, что процесс гуманизации образования неразрывно связан с развитием культуры личности современного студента с помощью диалогового обучения [1; 7; 12].

Гуманизация образования исходит из того, что человек только тогда может развить свои способности и реализовать свой потенциал, когда будут удовлетворены его потребности безопасности, уважения, принадлежности к определенному кругу. Развитие студента будет эффективным лишь в том случае, когда обучение и воспитание связано с положительными эмоциями, когда он ощущает, что к нему относятся доброжелательно, с симпатией и вниманием, независимо от результатов учебной деятельности, тогда общество получит культурную личность, способную адекватно воспринимать действительность и эффективно общаться, понимать окружающих, иметь высокий уровень коммуникативной культуры, которая является ведущим фактором профессионализма.

Речь идет, в частности, об осознании себя свободным, независимым, самоценным специалистом, который опирается на собственные силы и возможности, стремится к самореализации. Такая ситуация должна способствовать развитию в сознании каждого человека психологической готовности к восприятию и пониманию других людей как высочайшей ценности; воспитанию гуманного отношения к каждому человеку, гуманизации общения и межличностных отношений [2, с. 76].

Как известно, формирование гуманности в онтогенезе связано с развитием самосознания человека, с процессом общения, с выделением себя из социального окружения. Общение лежит в основе становления личности. Коммуникативные средства, способы общения и морального поведения студент в процессе обучения в высшей школе усваивает из окружающей социальной среды под влиянием межличностного взаимодействия, закрепляя их в структурах своей психики.

В период обучения в высшем учебном заведении общая деятельность, которая предусматривает сотрудничество студентов между собой и с преподавателями и осуществляется в форме общения, создает общность интересов, эмоциональных переживаний по поводу поставленных учебных целей. В результате эмоционального переживания успехов и неудач, усвоения будущими профессионалами образцов морального соучастия в общей учебной деятельности у них формируется гуманное отношение к другим людям, гуманный характер чувств и поступков. При этом межличностное взаимодействие выступает тем каналом, которым коммуникативные влияния и моральные нормы социальной среды наиболее точно усваиваются студентом, происходит постоянная трансформация социальных требований в моральные устои, этико-коммуникативные свойства и умения эффективного взаимодействия, к переходу эмоционально насыщенных внутренних убеждений в поведение, тем самым обеспечивая культуру его коммуникативной деятельности.

Таким образом, важно воспитывать у студента не только потенциальную психологическую готовность, т.е. настрой на гуманистическую ориентированность в общении с другими людьми, но и способность реализовать эту потенциальную возможность в межличностных отношениях. Общение с позиций гуманизма предусматривает усвоение его участниками норм общечеловеческой морали на уровне осознания и понимания ценности человека, его культурных достояний, в том числе культуры межличностных отношений. Заметим, что технология обеспечения успешного общения неотделима от знания и учета в коммуникативной практике закономерностей и психологических предпосылок общения. Одной из важнейших предпосылок этого является наличие характеристик гуманной по своему характеру личности: это, в частности, владение такими перцептивными умениями, как интерес к собеседнику, способность стать на его позицию, сопереживать ему, ориентироваться на лучшие, наиболее сильные стороны его личности [5, с. 88], на формирование которых большое влияние оказывает мастерство преподавателя.

От мастерства педагога на современном этапе развития общества в большой мере зависит качество образования и профессионализм будущих специалистов, от сформированности коммуникативной культуры преподавателя зависит формирование коммуникативной культуры студента, их взаимодействие и взаимопонимание.

На наш взгляд, **коммуникативная культура** – это свойство ее носителя, которое позволяет ему воссоздавать усвоенные им знания, ценности, моральные и этические нормы, проявляя индивидуальные и личностные качества, достигать конгруэнтного общения, а именно: репрезентации собственных мыслей, эффективного восприятия, понимания партнеров по общению, их взаимодействия и взаимовлияния, используя вербальные и невербальные коммуникативные умения и навыки [9, с. 25]. Она является одной из главных составляющих профессиональной культуры, главными условиями формирования которой является понимание ее необходимости, желание всестороннего развития коммуникативного потенциала учащихся и основы гуманизации образовательного пространства высшей школы, которая может адекватно их обеспечить.

Мы считаем, что структура коммуникативной культуры будущего профессионала, независимо от

профиля подготовки, должна содержать такие составляющие:

индивидуально-личностную, компонентами которой являются *индивидуальные особенности личности* (темперамент, характер, способности, интеллектуально-познавательная сфера, экстравертированность-интровертированность и т.п.) и ее *прижизненные достояния* (идеалы, установки, ценности, моральные качества, этические нормы);

мотивационно-волевую, которую образуют *потребностно-мотивационный компонент* (потребности в познании и самопознании, в оценке других людей, в общении, в самоутверждении, самосовершенствовании, самовыражении; мотивация достижения успеха и избегания неудач; направленность личности на свое «Я», на коммуникативный контакт, на дело) и *эмоционально-волевой компонент* (самоконтроль, самообладание, эмоциональная стойкость, эмоциональная культура (культура проявления эмоций), умение избегать конфликта и эффективно выходить из него);

социально-коммуникативную, которая содержит *социально-психологический компонент* (эмпатия, восприятие себя и других, умение быть нужным, рефлексивность, осознание социальной роли и манеры поведения, согласованной с этой ролью) и *индивидуально-коммуникативный компонент* (взаимосвязь, взаимопонимание; умение устанавливать и поддерживать контакт, обратная связь; речевая компетентность, культура мышления и речи, речевая активность; коммуникативные знания, умения и навыки) [9, с. 58–63].

Т.е., для сокращения времени становления профессионала и достижения высокой производительности труда желательно получение вышеупомянутых составляющих коммуникативной культуры уже во время обучения в высшей школе, что с необходимостью обусловливает гуманизацию образовательной среды.

Исходя из сказанного, условиями гуманизации образовательного процесса высшей школы, которая является основным фактором формирования коммуникативной культуры будущего специалиста, считаем:

– личностно-ориентированное обучение (отношение к личности как к ценности, учет ее индивидуальности и неповторимости, мотивационных факторов);

– поощрение творческой активности и познавательного интереса в обучении и коммуникативной деятельности;

– воспитание волевого компонента поведения, эмоциональной стойкости, самоконтроля в общении;

– воспитание социально-этических норм поведения (вежливости, воспитанности, правдивости, уважения к другим, инициативности, ответственности);

– организацию межличностного диалогового аудиторного и внеаудиторного общения на занятиях в системах «студент-студент», «студент-преподаватель»;

– повышение мотивации получения коммуникативных знаний, умений и навыков;

– поощрение коммуникативной самореализации в процессе учебных бесед, дискуссий, диспутов, тренингов, ролевых игр, выступлений на конференциях, в волонтерстве (положительные взаимоотношения, взаимовосприятие, взаимовлияние);

– стимулирование развития эмпатии, рефлексивности, согласование стиля общения с социальной ролью;

– воспитание гуманного отношения к окружающим, формирование в мировоззрении будущих профессионалов позиции гуманиста-творца [9, с. 84].

Гипотезой нашего исследования явилось утверждение, что в указанных условиях гуманизации оптимально формировать основные составляющие и компоненты коммуникативной культуры студента, независимо от профиля подготовки.

Эти условия были созданы в процессе формирующего эксперимента у студентов-психологов ВНУ им. В. Даля г. Луганска. Были созданы 2 группы: экспериментальная (45 студентов, по 9 представителей с первого по пятый курсы) и контрольная (50 человек, по 10 представителей с каждого курса), сопоставимых по возрасту, полу и уровню развития коммуникативной культуры согласно результатам контрольного этапа эксперимента. У студентов экспериментальной группы были созданы вышеуказанные условия гуманизации высшего образования, которые использовались в программе оптимизации формирования составляющих и компонентов коммуникативной культуры студентов, проводившейся в течение учебного года. Программа включала систему тренинговых занятий, состоящую из бесед, коммуникативных упражнений, ролевых игр, дискуссий, работу в группах и микрогруппах. Обязательной составляющей программы формирования коммуникативной культуры студентов были элементы основных направлений психотерапии: психоанализа, телесно-ориентированной, бихевиоральной терапии, символдрамы, психодрамы, гуманистической терапии и других. Студенты контрольной группы обучались в обычных для них условиях. В процессе проведения контрольного этапа эксперимента были выделены 3 фактора, в состав каждого из которых входят компоненты коммуникативной культуры студента: индивидуально-эмоциональный, индивидуально-коммуникативный и индивидуально-личностный.

Рассмотрим изменения, которые произошли в составляющих индивидуально-эмоционального фактора: снизились барьеры в общении, повысилось понимание эмоций, внутриличностный эмоциональный интеллект, способность управ-

лять эмоциями, усилились аутосимпатия и самоуважение. Особенно значительные изменения по этим показателям произошли с первого по третий курс ($p<0,05$), изменения по этому фактору на четвертом и пятом курсах незначительны ($p=0,45$ на четвертом и $p=89$ на пятом курсе соответственно). В целом показатели этого фактора улучшились на 26,5% в экспериментальной группе и на 7,2% в контрольной [9, с. 194].

По индивидуально-коммуникативному фактору данные таковы: повысилась способность к идентификации себя с окружающими, перцептивно-невербальная компетентность, взаимовлияние, взаимопознание в общении, межличностный эмоциональный интеллект, усилились понимание чужих эмоций, стремление к поиску впечатлений, заинтересованность, пластичность установок, доминирование и товарищество. Показатели этого фактора улучшились на 41,4% по сравнению с прежним значением в экспериментальной группе и на 10,9% в контрольной [9, с. 195].

По индивидуально-личностному фактору усилилась теплота межличностных отношений, самоконтроль поведения, предусмотрительность в поведении, повысилась способность к сотрудничеству. В экспериментальной группе эти показатели улучшились на 26,1% по сравнению с предыдущим результатом и на 3% - в контрольной группе [9, с. 196].

Таким образом, при создании условий гуманизации образования при проведении программы оптимизации формирования коммуникативной культуры студентов уровень сформированности последней значительно повысился, что подтверждает поставленную гипотезу исследования.

Библиографический список

1. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.

2. *Бодалев А.А.* Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74-81.

3. *Гончаренко С.У., Мальований Ю.І.* Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6; № 3. – С. 2–8.

4. *Зязюн И.А., Кривонос И.Ф., Тарасович Н.Н.* Основы педагогического мастерства. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.

5. *Корніяка О.М.* Психологія комунікативної культури школяра. – Київ: Міленіум, 2006. – 336 с.

6. *Кравченко Е.В.* Развитие коммуникативной культуры учащихся в условиях гуманизации образования: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2004. – 183 с.

7. *Кремень В.Г.* Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: 1992-2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків: «ОВС», 2002. – Ч. 1. – С. 9-23.

8. *Максименко С.Д.* Генезис существования личности. – Киев: Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.

9. *Пономаренко (Черних) Л.А.* Соціально-психологічні особливості формування комунікативної культури майбутніх психологів в умовах гуманізації вищої школи: дис. ... канд. психол. наук: Л.А. Пономаренко (Черних). – Луганськ, 2011. – 200 с.

10. *Скляр П.П.* Гуманізація освіти у життєвих перспективах майбутніх інженерів: монографія. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2007. – 288 с.

11. Словник термінології з педагогічної майстерності / Уклад. С.У. Гончаренко. – Полтава: ПДПІ, 1995. – 170 с.

12. *Устюшкин Ю.М.* Культура и гуманизация общества // Вестник Моск. ун-та. Философия. – 1992. – № 6. – С. 19-26.

УДК 378

Грязнова Елена Дмитриевна
кандидат педагогических наук, доцент
Владивостокский филиал Российской таможенной академии
baverd@yandex.ru

ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена вопросам высшего образования в России на современном этапе с позиции структурно-функционального подхода. Акцентируется внимание на аксиологической составляющей высшего образования для общества, которая выражается в формировании высоконравственных мировоззренческих основ индивида. Анализируется изменение образовательной парадигмы, обусловленной внедрением двухуровневой системы подготовки (бакалавриат, магистратура). Предлагаются новые подходы в построении образовательной системы высшей школы, основанной на методологической педагогике (обучение методам, формам и процедурам познания и преобразования). Предложен анализ существующих функций (образовательная, развивающая, социальная, научная). Выделена и обоснована экологическая функция высшего образования. Дано определение экологической функции высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, экологическая функция, компетентностный подход, образовательная парадигма, методология обучения, нравственно-этические ценности.*

Известное высказывание Л.Н. Толстого – «В мире много знаний хороших и разных, но самое главное знание – как жить», – приобретает сегодня особую актуальность. Действительно, современная педагогика на разных уровнях не испытывает трудностей в доступе к научным знаниям, чему всячески способствуют современные компьютерные технологии и инновации, активно внедряемые в методы обучения. Но все чаще мы ощущаем дефицит нравственности и духовности у выпускников образовательных учреждений.

2017 год объявлен президентом нашей страны годом «Экологии». В современную эпоху проблемы охраны и рационального использования природных богатств приобрели большое экономическое, социальное и политическое значение. Они затрагивают интересы всех государств. Разумное использование природных богатств приводит к успеху в промышленности и сельском хозяйстве. Безусловно, бережное и рациональное использование природных ресурсов и сохранение культурного, цивилизованного Мира целиком зависит от качества образованности общества. Чем больше у людей «обыкновенных» общечеловеческих ценностей, тем больше у Природы возможностей, шансов устойчивого развития. Высшее образование играет ключевую роль в данном вопросе, поскольку задачи высшего образования формировать миропонимание и интеллект тех, кто будет претворять в жизнь развитие и управление государством.

Высшее образование, являясь завершающим уровнем в основной образовательной системе, следующем после среднего общего или среднеспециального образования, должно обеспечивать подготовку специалистов высшей категории, прежде всего, ориентированных на развитие и процветание той страны, гражданами которой они являются. Ведь на сколько патриотичными будут подготовленные для отраслей экономики профессиональные кадры, на столько стабильно и устойчиво будет развитие нашей страны. Знания, получаемые в стенах высших учебных заведениях России, должны давать возможность решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю, используя и творчески развивая современные достижения науки, техники и культуры, прежде всего, на благо нашей Родины.

Являясь социальным институтом в системе общества, высшее образование выполняет определенные функции. Опираясь на исследования И.А. Зимней, А.В. Хуторского, можно тезисно определить основные функции высшего образования: образовательная (расширение и получение новых социо-культурных и профессональных знаний); развивающая (формирование мотивационной составляющей, способствующей личностному и профессиональному росту); социальная (формирование социально-одобряемых качеств, приобретение ценностного смысла обучения); научная (воспроизведение и генерирование новых научных знаний) [1, с. 25]. Каждая из названных функций достаточно многогранна, но все они объединены целью подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к созиданию, и обращены непосредственно на объект обучения.

По мнению С.Н. Шашкова, Э.М. Сороко, В.Г. Буданова, в последнее время наблюдается «трансформация функций высшего образования», где функция реализации социальных запросов общества превалирует над предметно профессиональной [7, с. 120–128]. Исходя из этого, можно предположить, что наряду с вышеперечисленными функциями, высшее образование выполняет еще одну функцию – «экологическую».

Отсюда вытекает цель данного исследования – определить понятие «экологическая» функция высшего образования и рассмотреть ее как одну из главных функций высшего образования, являющейся основой для сохранения государственности, природосообразности человека в целом, его духовной «экологизации» с целью создания здоровых

 © Грязнова Е.Д., 2017

в гигиеническом и моральном отношении условий жизни людей в государстве.

Сегодня термин «экологическая функция» в научных публикациях часто можно встретить как «экологическая функция Российского государства». Экологическая функция государства признана теоретиками государства и права одной из основных и самостоятельных функций современного российского государства [2]. В литературе по теории государства и права ее еще определяют «функцией по охране природы» (охране окружающей среды, охране окружающей природной среды) [3].

Определений термина «экология» существуют сотни, в разные времена ученые давали свои трактовки экологии. Само слово состоит из двух частиц, с греческого «ойкос» переводится как дом, а «логос» – как учение. Экология – это наука, которая изучает законы природы, взаимодействие живых организмов с окружающей средой, основы которой заложил Эрнст Геккель в 1866 году.

В современной науке наряду с онтологическим смыслом, у понятия «экология» появилось еще и социально-мировоззренческое, как например, в словосочетании «экологическая функция». Если под функцией понимать «отношение между элементами, в котором изменение в одном влечёт изменение в другом» [5], а так же «использование того или иного механизма социальных взаимодействий для достижения определённой цели или реализации определённых ценностей», то «экологическая функция» – это деятельность в сфере взаимодействия человека, общества и природы, целями которой является обеспечение сочетания экологических и экономических интересов общества.

Деятельность по охране природы в рамках своей компетенции осуществляют все звенья механизма государства и его органов. Так, в статье 9 Конституции Российской Федерации говорится: «Земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов проживающих на соответствующей территории».

Если обратиться к самому определению «природа», то вслед за В.Н. Сагатовским мы можем сказать, что в онтологическом смысле «природа» – синоним сущности на уровне наличного бытия сущего, т.е качество, наиболее устойчивое, необходимо присущее в определенном диапазоне его изменений («Человеческая природа такова, что…»); в антропологически-мировоззренческом смысле природа – это мир в апекте его естественного существования в проивоположность тому, что искусственно создано человеком: натура и культура [4, с. 22–24].

Аксиологическая составляющая высшего образования рассматривается как «скреп», «фундамент» государственности, оно является залогом устойчивого развития государства и общества. Т.е. степень развития и благополучия страны и общества прямо пропорциональна уровню профессиональной и духовно-нравственной состоятельности высшей школы.

Любая социальная система обусловлена рядом закономерностей бытия системы, включающие: биосферу, население, государственность, экономику (хозяйственную деятельность), и есть процесс исторически-сложившегося самоуправления этой системы. Несомненным является тот факт, что качество жизни и проблемы современной цивилизации напрямую зависят от качества образования. Система образования формирует миропонимание и интеллект управленцев (депутатов, чиновников, бизнесменов, топ менеджеров). Впоследствии они управляют путем соотнесения оперативной информации с собственным мировоззрением и миропониманием. Далее возникает спектр управленческих решений, что определяет уровень развития общества. Следовательно, если нас не удовлетворяет качество жизни общества, то начинать надо с анализа науки и построения методологии образования, что формируют менталитет и культуру мышления тех людей, которые будут проектировать и планировать вектор развития государства, а в целом и качество жизни всего народа. И если от степени образованности специалистов зависит сохранение целостности нации, то, проводя параллель с сохранением природных богатств государством, экологическая функция высшего образования проявляется в сохранении и приумножении интеллектуальных богатств страны, стоящих на службе у всех членов общества для их духовного, нравственного и материального обогащения.

Сегодня мы сталкиваемся с противоречием между: внедрением передовых методик и практик обучения, нацеленных на повышения эффективности обучения в высшей школе и уровнем профессиональной подготовки выпускников; между состоявшимся фактом перехода высшего образования на двухуровневую систему обучения (бакалавриат, магистратура) и отсутствием достаточных условий реализации полученных практических навыков для каждого уровня профессиональной подготовки.

Внедрение компетентностного подхода в высшей школе полностью изменило образовательную парадигму. С одной стороны, двухуровневая система подготовки (бакалавриат и магистратура) удобна для сложившейся на сегодняшний день экономики, т.к. очень быстрая смена тенденций на рынке труда, предусматривает быстрые сроки обучения с определенным набором компетенций. Но возникает вопрос: зачем необходима высшая школа, если средне специальные образовательные учреждения могут удовлетворить запросы рынка труда на относительно быструю подготовку профессиональных кадров с набором компетенций, необходимых для определенной отрасли экономики? Поиск ответа на этот вопрос наталкивает на мысль, что высшее

образование должно, прежде всего, ориентироваться на формирование человека и гражданина. В данном случае можно возразить: компетентностный подход предусматривает формирование как профессиональных, так и общекультурных компетенций. Но здесь, на наш взгляд важен сам подход. Понятийный аппарат «компетентностного подхода» в целом еще не сложился в отечественной науке. И часто его отождествляют с образованностью и формированием умений способов деятельности (И.Я Лернер, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов). Известно, что автор компетентностного подхода ученый лингвист Н. Холмский, впервые разделил два понятия – компетенция и компетентность относительно изучения языка, где первое – это набор навыков и умений, а второе – это готовность применить их на практике [6]. Но также известно, что наука начинается там, где есть метрологическая составляющая, где есть критерии и мера, по которой возможно оценить результат. Отсюда следует, что есть навыки и умения, а также готовность их реализации на практике, которые возможно оценить метрологическим путем, с помощью различных дидактических средств, а как же быть с нравственно-этической составляющей, с патриотизмом, с личностными качествами, которые лежат в основе любого образованного человека? Как можно измерить степень совестливости, честности, добропорядочности?

Если обратиться к вопросу о педагогике высшей школы в разные исторические периоды человечества, можно привести ряд примеров, свидетельствующих о том, что высшее образование в любом государстве со времен Древней Греции выполняло «миссию» по сохранению нации, государственности. Т.к. именно оно формировало относительно культурологической основы государства нового гражданина в рамках концепции жизни общества. Высшее образование, прежде всего, должно быть нацелено на развитие духовного потенциала общества, где образованность отождествляется с повышением миропонимания индивида. Высшее образование не может быть рыночным, оно не должно регулироваться исключительно рынком. Человек не должен быть ограничен лишь получением технократических знаний, а прежде всего, получать «человеческие знания». Должна быть возможность проявлять творчество, а не только демонстрировать приобретенные компетенции.

Отсюда следует, что компетентностный подход в системе высшего образования не совсем отвечает подразумеваемому результату, он скорее больше подходит для «постдипломного» обучения, для обучения с целью перепрофилирования. А высшее образование, как заключительная ступень в системе профессионального образования должно строиться на основе методологической педагогики – обучение методам, формам и процедурам познания и преобразования. Ведь исходя из определения понятия «образованность» следует, что это способность человека самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений, основываясь на системности знаний и системности мышления. А это может обеспечить только широкий кругозор и эрудиция, полученные в результате глубокого освоения обширных научных знаний. Как известно, компетентностный подход ориентирован на узкую профильность, и в результате такого обучения, мы получаем очень «узкого» специалиста, зависимого от определенной отрасли экономики. Компетентностный подход в обучении, может быть инструментом для формирования недостающих навыков и умений при очередной смене технологий, тогда как методологический подход в обучении дает платформу для дальнейшего развития профессионала, для самосовершенствования на протяжении всей жизни.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что экологическая функция государства – это направленное воздействие государственных институтов на общественные отношения, возникающие в сфере взаимодействия общества и природы, целью которого является методами правового регулирования и правовой охраны обеспечить качество окружающей среды, благоприятное для жизни и здоровья человека и жизни других живых организмов. Экологическая функция высшего образования, в этом контексте, заключается в сохранении и приумножении интеллектуального и творческого потенциала как основного ресурса государства в обеспечении национальных интересов страны. Основной задачей в реализации этой функции является не только подготовить профессиональные кадры для всех отраслей экономики, а формировать духовно-нравственный вектор развития общества, обеспечивающий каждого гражданина Российского государства основными нравственно-этическими ценностями, такими как, патриотизм, любовь к ближнему, желание сохранить государственную целостность, культурные и природные богатства страны в которой он проживает.

Библиографический список

1. *Волов В.Т., Волова Н.Ю., Четырова Л.Б.* Некоторые тенденции высшего образования в России // Инновации в образовании. – 2001. – № 2. – С. 27–35.

2. *Кравченко Ю.Б.* К методологии теории функции государства // Таможенное дело, экономика и право на Дальнем Востоке России / под общ. ред. В.И. Дъякова. – Владивосток: ВФ РТА, 2006. – С. 224–229.

3. *Меркулов М.М.* Проблемы экологической функции современного Российского государства: теоретико-правовой аспект: дис. … канд. юрид. наук. – Ставрополь, 2002. – 232 с.

4. *Сагатовский В.Н.* Основы систематизации всеобщих категорий. – Томск. 1973. – С. 260–261.

5. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

6. *Фомина Н.А.* К вопросу о языковой личности. – Рязань: РИ МГОУ, 2002. – 141 с.

7. *Шашков С.Н.* Трансформация функций высшего образования в России // Известия Тульского государственного университета: Педагогические науки. – 2008. – № 1. – С. 120–128.

УДК 378.046.4

Бирюкова Марина Сергеевна
Луганская академия внутренних дел им. Э.А. Дидоренко
bms-lavd@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье уделено внимание последипломному образованию, как составной части непрерывного. Рассмотрена инновационная модель менеджмента социальных педагогов, направленная на усовершенствование профессиональных компетенций, которые повышают качество образования. Освещены теоретические и практические аспекты самоменеджмента социальных педагогов и выведено определение понятия «самоменеджмент социального педагога в системе последипломного педагогического образования».

Ключевые слова: *саморазвитие, менеджмент, самоменеджмент, профессиональная компетентность, качество образования.*

К проблеме самоменеджмента специалисты стали обращаться только в последнее время, в основном с целью теоретического обобщения для эффективности карьерного роста (М. Лукашевич, В. Пилипенко, В. Карпичев). Значительным вкладом в развитие положительных тенденций при исследованиях карьерных ресурсов и возможностей в условиях конкуренции и реализации самоменеджмента являются работы В. Астаховой, В. Журавского, Л. Сокурянской, И. Навроцкого [7, с. 116].

Самоменеджмент (от self – management) – последовательное и целенаправленное применение апробированных методов работы в повседневной практике для того, чтобы оптимально и эффективно использовать свое время [2]. Таким образом, самоменеджмент – это наука о самоорганизации и самоуправлении человека.

Основными элементами самоменеджмента являются трансформации, постоянно возникающие в процессе управленческой деятельности, неупорядоченности состояния потребностей и условий в целенаправленные, последовательные, совершенные действия и задачи.

Главную цель самоменеджмента можно определить как: оптимизация и максимальное использование личных возможностей, осознанное управление собственной деятельностью, преодоление неблагоприятных внешних обстоятельств и факторов. Данный процесс возможен при реализации таких принципов, как системность, непрерывность и жесткая организация

Под самоменеджментом понимается использование опробованных методов работы во всех сферах деятельности с целью оптимального и содержательного использования времени в личной и трудовой деятельности.

Итак, самоменеджмент – это самоуправление личностью своей жизнедеятельностью для достижения планируемых результатов. Под самоуправлением понимают систему деятельности по самоорганизации жизненных функций, которые обеспечивают достижения внутреннего потенциала, направленного на реализацию конкретного результата при оптимальном использовании ее внутренних ресурсов с учетом внешних условий. Сейчас самоменеджмент можно рассматривать как средство, возможность, фактор успешной деятельности каждого человека. Здесь важно осознание личных профессиональных свершений [2].

В ответ на эволюцию менеджмента, на мировые изменения в сфере управления, самоменеджмент является новым направлением современного менеджмента в целом и менеджмента в образовании в частности.

Самоменеджмент предусматривает самообразование, которое направлено на получение знаний и умений, необходимых для повышения уровня жизни, развитие умения самоорганизовываться и организовывать. Мы исходим из того, что самообразование – это самостоятельное углубление знаний, повышение уровня мастерства: чем многообразнее и глубже знания и опыт, тем вернее решение и способы его воплощения. Профессионализм влечет признание окружающими, что возвышает личность, утверждает ее в жизни, помогает реализоваться. Также самообразование – это неотъемлемое стремление человека к внутренним трансформациям. Организация самообразования состоит в постановке цели, определении приоритетов, выборе метода и обеспечении постоянства работы над собой. Самообразование может происходить в стандартных формах образования (высшее, среднее, профессиональное и последипломное) на базе государ-

© Бирюкова М.С., 2017

ственных и частных образовательных учреждений, а также лично по индивидуальному плану.

Следующей составляющей самоменеджмента социального педагога является саморегуляция, которая предполагает приведение личности в норму, по необходимости или по инициативе самого социального педагога, или в процессе адаптации к окружающей обстановке.

Самоменеджмент предполагает постановку социальным педагогом целей и задач с помощью личных планов: жизненного и профессионального, а процесс постановки целей осуществляться по следующим этапам:

– выработка представлений о жизненных намерениях;

– разграничение во времени целей и задач;

– определение основных представлений в профессиональной сфере;

– дифференциация целей [1, с. 10].

Таким образом, самоменеджмент – это управление личными потенциалами, то есть умение их приобретать, хранить, развивать и успешно применять. Навыки самоменеджмента включают формирование уверенности в себе, выбор целей, планирование и организацию времени. Самоменеджмент, как составляющая менеджмента, охватывает также информацию и коммуникацию.

Исходя из результатов нашего исследования, совершенствование самоорганизации управленческой деятельности социального педагога может осуществляться за счет специальных психологических технологий самоменеджмента, которые направленны на развитие умений самоорганизации в межкурсовой период.

Основа самоменеджмента на этапе гностической деятельности педагога определяется как процесс познания и восприятия себя как специалиста, принятие своего профессионального «Я» на индивидуальном, личностном и субъектном уровнях. В данном ракурсе самоменеджмент в виде самонаблюдения, самоконцентрации, самоанализа и самооценки является процессом содержательного получения информации об усовершенствовании и приобретении качеств, которые необходимы для эффективности педагогической деятельности [4]. Самоменеджмент на уровне проектировочной и конструктивной деятельности социального педагога реализуется как целостный процесс самопрогнозирования и самопрограммирования. При этом вышеназванный факт проявляется в процессе проектирования стратегий и тактик собственного поведения на каждой ступени педагогической активности посредством отработки определенных последовательностей в решении педагогических задач и в профессиональных действиях. Необходимо отметить, что именно на этапе проектировочно-конструктивной деятельности социального педагога происходит осознание им содержания собственных перспективных, повседневных и срочных планов работы над собой как профессионала, в процессе чего должен вырабатываться лозунг его профессионального роста и личная программа по непрерывному самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию как педагога-профессионала.

Основа самоменеджмента на уровне организаторской деятельности социального педагога в учебно-воспитательном процессе обуславливается процессом самоорганизации его стремлений, направленных на фактическую реализацию конкретных целей и задач, программы и системы действий, которые осуществляются посредством самоактуализации, самомобилизации, самопрезентации, самоанализа, самопоощрения.

Таким образом, организаторские способности являются профессионально важными для социального педагога. При этом следует помнить, что постоянная необходимость в организации других, прежде всего, заставляет учиться правильно организовывать самого себя, то есть применять проверенные методы работы в ежедневной педагогической деятельности.

Самоменеджмент на уровне коммуникативной деятельности социального педагога, направленный на установление и поддержание как прямой, так и обратной связи с самим собой, является процессом саморегуляции личного поведения на каждом этапе учебно-воспитательного процесса. Саморегуляция, включающая интеллектуальную, эмоциональную и волевую потенции личности социального педагога как профессионала, осуществляется путем самоанализа, самоконтроля и самооценки, которые меняются между собой, как сопоставление идеальных и реальных моделей, способов самопрезентации путем осуществления самокоррекции, самоосуждения или самовосхваления.

Итак, организационное педагогическое воздействие в период курсовой подготовки специалистов в системе ПО имеет субъект-субъектный характер и направляется тьютером на осознанные составляющих субъекта с целью формирования определенных осознанных образований.

Анализируя образующие профессиональной компетентности отметим, что личностная самоорганизация (самоменеджмент) – это деятельность личности, которая проявляется в целеустремленности, действенности, обоснованности мотивации, планировании, автономности, скорости принятия решений и ответственности за них, объективности оценки своей деятельности; а педагогическая самоорганизация – это процесс синергетического самоструктурирования, самоупорядочения и самосовершенствования структуры профессиональной компетентности социального педагога.

Таким образом, совершенствование внутренних самоорганизационных процессов происходит через воздействие из вне – методисты, препода-

ватели; и посредством самосовершенствования личности – синергетическое влияние профессиональной сферы. Умение работать над собой также зависит от внешних факторов, которыми в разных периодах жизнедеятельности выступают разнообразные источники информации.

Формирования педагогической самоорганизации (самоменеджмента) социальных педагогов можно представить в виде блоков:

– содержательного;

– методологического;

– педагогических условий;

– технологического.

Исходя из выше указанной модели, отметим, что личностная компетентность – это умение владеть приемами личностного самовыражения и саморазвития способом противоборства профессиональным деструкциям личности социального педагога.

Самоменеджмент проявляется в осознанной пластичности и соответствии социального педагога потребностям времени. Внешними показателями педагогической самоорганизации являются:

– применение гуманистического личностно ориентированного подхода в обучении, что проявляется в конкретных результатах;

– понимание сущности современных образовательных процессов, проявляющееся в уровне анализа проблем современного образования;

– участие социального педагога в профессиональных конкурсах, педагогических и общественных организациях;

– педагогическая толерантность;

– умение развивать основные компетентности обучающихся;

– использование информационных и инновационных технологий, участие в проектах профессионального развития.

В ходе исследования нами было выведено понятие самоменеджмента для социальных педагогов.

Таким образом, самоменеджмент социального педагога – это саморазвитие на основе компетентностного подхода и освоение эффективных методов педагогической активности средствами использования собственных ресурсов, связанное с последовательным и целенаправленным управлением качеством самообразования в межкурсовой и курсовой периоды системы последипломного педагогического образования.

Библиографический список

1. *Зайверт Л.* Ваше время – в ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время. – М.: АО «Интерэксперт»: Инфра-М, 1995. – 265 с.

2. *Колпаков В.* Навчальна програма дисципліни «Теорія і практика самоменеджменту». – Київ: МАУП, 2005. – 30 с.

3. *Колпаков В.* Самоменеджмент человека: стратегия и тактика // Персонал. – 2002. – № 10. – С. 56–61; № 11. – С. 68–73.

4. *Мусиенко-Репская В.И., Цокур О.С.* Самоменеджмент как основа формирования профессионального мастерства будущего педагога. – Одесса: ЮУГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – 23 с.

5. *Оглобин В.* Персональный менеджмент – основа успешной карьеры // Управление персоналом. – 2004. – № 14 (100). – С. 30–32.

6. *Пономарьов О.С.* Невідкладність проблем формування загальної професійної культури сучасних фахівців // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 88–92.

7. *Шевченко Н.В.* Самоменеджмент как технология профессионального саморазвития выпускника ВУЗА. – 2012. – № 4 (84). – С. 115–118.

УДК 378 :008

Лобашев Валерий Данилович
кандидат педагогических наук, доцент
Талых Алексей Александрович
кандидат педагогических наук, доцент
Петрозаводский государственный университет
ronaf@mail.ru, ata_77@mail.ru

ЭЛЕМЕНТЫ КВАЛИМЕТРИИ В ОБЛАСТИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещены вопросы определения обученности в условиях нечётко выраженных критериев в областях этнокультурного образования. Отражены различные аспекты процедур и функций квалиметрии. Описываются основные характеристики педагогической диагностики и параметров этнокультурной готовности. Рассматриваются периоды обучения, оптимальные для выполнения процедур контроля знаний.

Ключевые слова: *квалиметрия, оценка, критерии, готовность, этнокультура, мониторинг, личность.*

Образование – сложная категория, раскрывающаяся через систему определений, отражающих два взаимодополняющих класса оснований – социоцентрических (культуроцентрических) и человекоцентрических (антропоцентрических). Оценка эффективности обучения процессуально предполагает формулировку целей обучения, выбор и обоснование генерального, комплексного по своей структуре, показателя эффективности, количественно отражающего степень соответствия реального результата и показателей количественной модели, заданной в форме конечной цели. В процессах образования происходит своеобразное обесценивание социального опыта, усваиваемого индивидом и переводимого им в категорию личностной собственности. Процедуры обучения выполняют качественное замещение элементов культуры социального опыта фактографическим усредненным учебным адаптированным материалом. Это обстоятельство объясняется тем, что экспериментальные параметры, факты, события социального опыта берутся преимущественно вне контекста культуры.

Важными направлениями квалиметрии образования являются: квалиметрия человека в образовании, ориентированная не только на его аттестацию с позиций подготовки специалиста, но и на оказание помощи в профориентации, реабилитации физического и психического здоровья, в становлении духовно-нравственных позиций и ориентаций (что крайне важно в аспекте этнокультурного образования); оценки качества образовательных программ; оценки качества моделей специалистов и социальных норм качества; оценки качества научно-педагогического потенциала; оценки качества материально-технической и экспериментальной базы и т.п. [1].

Общими целями квалиметрии в педагогике служат: повышение «надёжности» аттестации специалиста; достижение полной объективности текущей и рубежной аттестации обучаемых; создание аппарата анализа и прогнозирования характеристик и показателей образовательных маршрутов, используемых в современных образовательных технологиях и методах; создание мотивационных предпосылок для организации индивидуального пути доучивания. Основными задачами квалиметрии выступают: определение уровня обученности в условиях ограниченной информации с максимально широким использованием статистических методов, разработка необходимого и достаточного перечня оценочных параметров, обеспечивающих объективность оценивания, создание оценочно-контрольных процедур и методик оценивания и др.

Одно из основных затруднений, существующих в обучении – недостижимость запланированного результата в заданных временных рамках при условии проявления активности только одной из сторон этого процесса. Роль преподавателя в организации процесса обучения крайне велика, но нельзя недооценивать и деятельностное участие коллектива учебной группы. Обучающийся в значительной мере сам, привлекая либо допуская воздействия на себя в функции изменения определенных качеств и способностей в целом, строит траекторию обучения и ритм своего изменения в зависимости от условий пребывания и роли в учебном процессе. Работа в малых коллективах (экипажах), культивируемая в областях этнокультурного образования, обеспечивает самоорганизацию педагогического процесса, направленность учебной деятельности на практико-содержательную задачу, на преодоление затруднений в ее разрешении [8].

В педагогических исследованиях контроль, являющий собой основное практическое средство квалиметрии, часто понимается как элемент педагогической диагностики, целью которого является прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса и точное определение результатов последнего. Сходное понятие существует и в зарубежной практике, где понятие «контроля» входит в педагогическую диагностику, которая определяется как процесс, в ходе которого проводится измерение уровня усвоения обученности учащихся, а также некоторых сторон развития и воспитанности, обработка и анализ полученных знаний, обобщение и выводы о корректировке процесса обучения и о продвижении учащихся на следующие ступени обучения. На нынешнем этапе педагогика вынуждена решать одну из ключевых проблем динамично развивающегося мира:

© Лобашев В.Д., Талых А.А., 2017

мобильное общество не становится обществом гарантированного равенства. Тем более становится актуальным решение проблем определения меры совершенствования человека культуры. И в первую очередь – культуры толерантности [9].

К особенностям и трудностям квалиметрии в области этнокультурного образования можно отнести:

– содержание параметрических категорий этой области очень близко к понятиям области «услуги», а потому, с учетом специфики исследуемой области, процесс требует тщательного ранжирования и составления матриц корреляции показателей, теснота связи между которыми весьма чувствительна к внешним условиям и социокультурным обстоятельствам;

– в настоящее время в педагогике практически отсутствуют надежные валидные количественные критерии, их базисом в основном служат социометрические показатели;

– в большей части исследований не контрастно выделены количественные критерии результатов учебной деятельности и измерительные параметры приобретаемых (специфических) знаний, формируемых умений, закрепляемых навыков, что в частности затрудняет тестовые испытания обучаемых;

– затруднительно так же выделение границ диапазонов возрастного аспекта этнокультурной деятельности и т.д.

В таких стесненных условиях оперативной квалиметрии в области этнокультурного образования непосредственно к оцениванию могут быть предъявлены достаточно ограниченное число фактов, явлений, показателей. Среди предъявляемых критериев следует выделить: тематику, содержательность и объем самостоятельных работ, мощность применяемого в них понятийного аппарата, способность разрешения межличностных и групповых отношений, новизна, дизайн конкретных разработок, организация общения и деятельности малых групп и др.

Педагогика этнокультурного образования для определения уровня обученности достаточно часто использует категорию готовности. Саму готовность в этой ситуации рассматривают как некоторое следствие процесса обучения, подготовки, как совокупность отношений деятельности личности к процессу деятельности, объекту деятельности, результату и себе как субъекту деятельности [7]. Готовность как психическое состояние уже может характеризовать возможности обучающегося решать определенные задачи в условиях обучения.

Формирование этнокультурной готовности обучающегося к практической деятельности следует рассматривать, прежде всего, с позиций целостности личности, не забывая при этом мотивов и психических процессов. В части критерия совершенства достигаемой готовности фиксируется степень успешности выполнения реальных учебных задач. Критерии этнокультурной готовности можно определить как качественные показатели этнокультурной подготовки, а уровни этнокультурной готовности – как количественные характеристики последней. Внутреннее состояние обучающегося, определяющее основу готовности, характеризуется позициями: наличием знаний, умений и навыков, потребностью и готовностью к деятельности и общению, имеющим этнокультурную направленность. Выделяют [5] следующие критерии этнокультурной готовности практической деятельности**:** мотивационно-ценностный – характеризуемый наличием мотивов овладения и использования этнокультурных знаний, самооценки своей этнокультурной принадлежности, пониманием роли и функции носителя этнокультуры; познавательный – характеризующий наличие знаний об особенностях приобретаемой специальности в условиях региона, оперирование понятийным аппаратом этнокультуры; эмоционально-волевой – выражающий эмоциональный фактор личности, позитивное отношение к представителям других национальностей, духовным общечеловеческим ценностям, определяющий достаточный уровень самоконтроля и самоуправления; деятельностно-творческий – определяющий способность осветить проблемы этнокультуры на достаточно высоком понятийном уровне, продемонстрировать и выразить творческий подход к выполняемой деятельности.

Качественно совершенное квалиметрирование (в этнокультурном образовании) основано на разрабатываемой системе планов контроля, которая проявляет следующие совокупные несущие правила-рекомендации:

– выбор объекта контроля осуществляется как выражение целого свода правил психо-социологических критериев, но на первом этапе учебная группа рассматривается как среднестатистическое идеальное начало – т.е. все участники процесса считаются равно обученными (так, по крайней мере, должен ставить задачу исследователь на первых шагах разработки первичной идеальной модели);

– критерии и процедуры предполагаемого ранжирования результатов контроля намечаются и разрабатываются как строго ограниченная иерархичная система критериев, классификаторов, уровней и т.п.;

– условия (критерии) прекращения контроля показателей в предполагаемой выборке и т.д. определяются в виде четко оговоренных пороговых значений каждого параметра, фактора, показателя;

– разрабатываются несколько вариантов принятий решений в возможных ситуациях, при этом подробно описываются рубежные границы исследования, т.е. указываются рубежи проведения контроля и описывается алгоритм его финиша – состав и требования квалифицированного заключения о выполненной работе.

В систему контроля включаются также и правила-меры корректировки самого процесса, например, условия перехода от простого к усиленному контролю. С точки зрения законченной процедуры оценивания (на практике – это процедура очень точно называется «отмечиванием») контроль знаний – это функциональный контроль по количественно-векторному признаку. Причем аргументы вектора оценивания в выраженной отметке представляются набором показателей, которые только лишь с первого взгляда отражают все требования образовательного стандарта [2].

Контроль знаний обучаемого в области этнокультурного образования – сложный процесс, описываемый во множестве нечетких критериев при достаточно субъективной на первых порах обучения критериальной оценке – мнении преподавателя. Такой вид контроля с весьма большой натяжкой можно отнести к контролю по альтернативному признаку – самому простому по процедуре – «Да» - «Нет», применяемому в организации ответа на вопрос о статусе содержания: соответствует, либо нет. В этой ситуации признак быстрее носит качественный характер, причем границы признака весьма переменчивы и мало объективны в реальном времени. Сложность контроля учебной аудитории наблюдается еще и в том, что контроль знаний совершенно непреложно носит обучающий характер в силу того, что человек – непрерывно обучающаяся система и «отключить» эту функцию принципиально (без воздействия психотропных средств) невозможно. Диалог «обучаемый – проверяющий» в любой ситуации повышает энтропию участников педагогического процесса. И в тоже время контроль знаний – созидающая процедура, и даже при негативном, отрицательном результате педагогического воздействия (имея в виду отметку ниже номинала) обученность индивида неизбежно возрастает.

В настоящее время в этнокультурном образовании наблюдается некоторое смещение к нечисловой парадигме формализации знаний, которая в свою очередь требует строгого соблюдения принципа равенства уровня формализации оценки и исследуемого объекта (в частности – рассматриваемого уровня обученности). Педагогическая ситуация предполагает четкое определение «единиц оценки» в интерпретации и описании педагогических явлений, разработке, апробации и утверждения равенства мнений на принимаемые «единицы сопоставления», выбор приемлемых и адекватных объекту форм педагогических измерений. Этим достигается относительная нормализация и разрешение проблемы обоснования критериев истинности научно-педагогического знания по рассматриваемой проблеме [3].

Для профессиональной школы, по факту своей деятельности культивирующей основные принципы этнокультурного образования, весьма характерна обостряющаяся в процессе интенсивного обучения социальная несвобода взрослеющего индивида, фактически с первых шагов обучения участвующего в производительном труде. Практические результаты обучения вступают в противодействие с ростом познавательного потенциала, что обусловлено естественным развитием когнитивных структур и общего повышения познавательного потенциала личности. Основные идеи развития профессионального образования, реализующего положения этнокультурной направленности обучения, как целостной системы [6; 10] могут быть изложены в следующих положениях:

1. Гуманизация профессионального образования как коренной поворот его от технократической цели обеспечения производства кадрами к гуманистическим (в определяющей степени этнокультурным) целям профессионального становления и развития личности обучаемых;

2. Демократизация профессионального образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации профессионального обучения к созданию условий и гарантий для каждого образовательного учреждения, каждого преподавателя и учащегося (обучаемого) наиболее полно раскрытия своих возможностей и способностей;

3. Опережающее профессиональное образование: уровень общего и профессионального образования людей, развития их как личностей, должен опережать уровень развития производства (его техники и технологий);

4. Преемственность в потреблении итогов образования личности на последующих этапах ее обучения (в вуз – через школу, к последующей профессии – через интегративное обучение и т.д.)

5. Непрерывное образование – конструкция «образование через всю жизнь» и т.д.

Для реализации выделенных условий необходимо развивать квалиметрический мониторинг, включающий в себя основные направления: мониторинг качества образовательных систем, стандартов и технологий в их практической реализации в образовательных учреждениях; тестирование развития личностных и профессиональных качеств. Необходимо повышенное внимание к вопросам мотивации достижений в профессиональной сфере, а также социальному мониторингу удовлетворенности обучаемых и преподавателей, проведению социологических и социально-психологических исследований по проблемам состояния и перспектив совершенствования качества образования, разработке и применению различных методик оценивания. Это требует решения задач проектирования действенной модели и алгоритмов проведения мониторинга, понимаемого как комплексная аналитическая система непрерывного

научно-обоснованного диагностико-прогностического отслеживания педагогического процесса [4].

Практика оперирует со следующими наиболее значимыми для организации квалиметрического мониторинга общедидактическими принципами, условиями и качествами учебного процесса:

1.Принцип направленности процесса обучения на всестороннее гармоническое развитие личности;

2. Принцип моделирования профессиональной деятельности, что позволит применить поэтапное планирование и внедрить механизм коррекции учебного процесса, получить опережающую информацию (в том числе для разработки систем показателей мониторинга), решить задачи прогнозирования эталонных требований к специалисту среднего звена;

3. Принцип научности обучения, выделяющий доминантные взаимосвязи основных содержательных линий профессионального образования;

4. Принцип доступности – определяющий маршрут достижения требуемой оптимальности объема содержания и степени трудности обучения через высококачественный мониторинг;

5. Принцип систематичности и последовательности; построение дерева целей, его коррекция, организация оптимального сочетания теории, практики, контроля и т.д., предполагающий как неотъемлемое качество – диагностичность ожидаемых результатов учебного процесса;

6. Принцип модульности – анализ каждого этапа и непрерывность в поэтапной поддержке развития личности;

7. Принцип сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли педагога.

Идеологическое назначение квалиметрии процесса обучения в его созидательно личностно ориентированной части – познании. Современные требования к качеству профессионального образования и регулирующие установки, направленные на повышение качества педагогического процесса и его отдельных сторон находятся в некотором рассогласовании с явно выраженной опорой применяемой системы обучения на авторитарные меры, на использование одноаспектных подходов. Профессиональная школа устойчиво сохраняет черты замкнутой корпоративной системы при любом изменении общества, что объясняет относительно медленное устранение наблюдающиеся рассогласования между потребностями личности, современными требованиями к ней и качеством результатов образования. Широко применяемая система оценивания основана на количественном выражении аттестационной оценки, что делает практически невозможным её объективную личностную интерпретацию. До сих пор не делается различия между оценкой как диапазоном и оценкой как психологическим воздействием. Но между этими положениями нет полного качественного единства. Количественная оценка преобразований качеств индивида всегда в значительной мере ущербна и условна, кроме того, выразить её возможно только с определённой степенью вероятности.

Процесс обучения с точки зрения изменения состояния элементов педагогической системы характеризуется, в частности, процессами передачи, восприятия и усвоения учебной информации, из чего в конечном итоге складывается каждый законченный этап обучения субъекта. Основной задачей квалиметрии при этом становится распознавание статического и динамического состояния рассматриваемой системы, определение и вынесение оценки её состояния в условиях ограниченной информации и времени контроля, а также полного отказа от силовой трансформации элементов и структуры системы в период организованного срезового контроля. В противном случае проверяющий дефакто применяет аппарат коррекции знаний, и процесс из чисто контролирующего переходит в качественно новое состояние – обучающий контроль. Требование недопущения (крайней нежелательности) внешних влияний на оцениваемую систему в периоды её аттестации, сохранение неизменного состояния элементов системы, предполагает, что само аттестирование должно обеспечить необходимые условия прогнозирования стабильно фиксируемой системы на заданный период контроля знаний.

Практика обучения заставляет преподавателя непрерывно преодолевать известную проблему – сколько обучающихся необходимо опросить, чтобы получить объективную картину уровня знаний всей аудитории.

Учитель не всегда объективен и всё же можно применить следующий прием: случайным образом отбирается часть класса (например, 6 учеников) и опрашиваются по некоторому набору вопросов – ответили положительно 4 человека. Из оставшихся надо выделить еще одну группу (6–7 чел.) – и провести опрос по той же программе, сравнить. Рекомендуемая (устанавливаемая заранее) средняя граница доверия (на основе ранее полученных наблюдений), например – 75%. Устойчивый результат, фиксируемый в течение примерно двух недель, может свидетельствовать об эффективности примененного педагогического средства, приема, методики. Так же естественно предположить переход к сплошному контролю после получения результата худшего средне ожидаемого.

Библиографический список

1. *Бенькович Т.М., Чепуренко Г.П.* Квалиметрия образования как научно-практическое направление в педагогике // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 4. – Т. 3. – С. 34–40.

2. *Викулина М.А., Безукладников К.Э.* Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1: Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 28–38.

3. *Гребенюк Т.Б., Панюшкина М.А.* Моделирование квалиметрической компетентности на основе концепции индивидуальности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2016. – № 2. – С. 81–91.

4. *Денисова О.П.* Моделирование системы квалиметрии образовательного процесса в вузе // Вестник гуманитарного института Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 2 (13). – С. 36–39.

5. *Кузнецова Э.Г.* Проектирование и реализация задачно-модульной технологии обучения в системе заочного образования ссуза (на примере дисциплины «техническая механика»): дис. …канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 214 с.

6. *Новиков А.М., Зуев В.М.* Опережающее образование: гипотезы и реалии. – М.: РУЦ, 1999. – 134 с.

7. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

8. Современные образовательные технологии / под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 92 с.

9. *Талых А.А., Лобашев В.Д.* Становление культуры человека труда // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 37–41.

10. *Талых А.А., Фёдорова Е.Н.* Ценностно-смысловые аспекты этнокультурно-технологического образования в вузе // Школа будущего. – 2016. – № 1. – С. 147–152.

УДК 51р30

Марголина Наталия Львовна
кандидат физико-математических наук, доцент
Матыцина Татьяна Николаевна
кандидат физико-математических наук, доцент
Ширяев Кирилл Евгеньевич
кандидат физико-математических наук, доцент
Костромской государственный университет
nmargolina@yandex.ru, tnmatytsina@yandex.ru, shiryaev4@yandex.ru

ОБ ЭТАПАХ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

В статье обсуждается современная ситуация, сложившаяся в вузовском математическом образовании. Авторами на примере понятий вектора и векторного пространства рассмотрены этапы этого образования: знакомство, усвоение и понимание понятий. Также в статье говорится о пользе студенческих математических сообществ.

Ключевые слова: *математическое образование; знакомство с понятием; усвоение, понимание; векторное пространство; ряд Фурье.*

Сегодня преподавание математики в ВУЗе – дело не просто сложное, но, пожалуй, даже изощренной сложности. И дело тут не в трудности самой дисциплины, а, главным образом, в отношении к математикам. С одной стороны, никто не спорит, что математика необходима для специалистов любого профиля, начиная от традиционно математизированных естественников (физиков, химиков и т.д.) и заканчивая все более и более использующими математические методы гуманитариями (статистический анализ текстов в лингвистике, событий в истории и т.д.). Все это делает нагрузку вузовского преподавателя-математика более-менее стабильной, что, на фоне общего сокращения контингента, нередко вызывает зависть. С другой стороны, сегодня преобладает та точка зрения, что образование должно приносить доход, если и не тем, кто его получает, но уж наверняка тем, кто его дает. Рыночная же стоимость математики, увы, невелика. Во-первых, наука чисто абстрактная, сложная даже для восприятия, не то что для понимания, и потому явно немассовая. Во-вторых, как любая фундаментальная наука, математика требует немалых затрат времени, и потому не может дать «мгновенного» эффекта, что, конечно, тоже не привлекает «инвесторов». Правда, затраты времени, компенсируются малыми ресурсными тратами (математику не нужны ни сложное лабораторное оборудование, ни дорогие опыты). Это, на первый взгляд, должно бы повысить привлекательность математики, но для любящего пафосные речи чиновника-управленца это головная боль. В самом деле, как ему, бедному, отчитываться за выделенные математикам деньги? Не станешь же заявлять, что сумма ушла на доску и маркеры, ручки и бумагу? Это как-то не звучит. А вот дорогостоящее оборудование для внедрения «инноваций» (совершенно непонятно, чем смысл этого слова отличается от новейших разработок, но зато как звучит!), создание «групп перманентного мониторинга» сразу повышает статус если и не в глазах начальства, то уж в своих-то собственных точно. Вот и получается, что с внедрением в образование грубых рыночных отношений математика как аристократка на барахолке, не пиарит громогласно свою значимость, а скромно стоит в стороне. И вот уже пихают «царицу всех наук» куда-то к краю образовательного базара.

Кроме того, в связи с укрупнением ВУЗов сходят на нет маленькие математические традиции (а они есть на каждой кафедре, в каждом математическом сообществе), связанные как с особенностями преподавания в данном ВУЗе, так и с личными научными интересами преподавателей. Естественно, это обедняет математическую жизнь кафедры и сказывается, в конечном счете, на общем уровне преподавания. Вдобавок, в нынешнем хаосе компетентностного подхода, фактическое содержание образовательных программ мало регламентировано. Вот и отходит потихоньку математическое образование на задний план.

Кстати, о компетентностном подходе. Сразу бросается в глаза тот факт, что компетенции формируются не внутри специальных дисциплин, а на стыках между ними, или, пожалуй, даже на стыках между блоками дисциплин. Достаточно посмотреть на названия профессиональных компетенций для будущих учителей математики – они не содержат ни одного (!) математического термина. Так что, может, всё-таки, будем учить математике, а не «умению формирования компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью»?

На взгляд авторов, у «задыхающегося» математического образования достаточно и собственных проблем, связанных и с низкой планкой школьной математики, и с рядом объективных причин (математика никогда не была «легкой» дисциплиной), и с «поточностью» этого образования. Так, к «внутренним» проблемам можно отнести важнейший для любого преподавателя вопрос – о понимании дисциплины. Так для педагогов-математиков важно не только знать некие стандартные способы решения задач и уметь их применять, «когда скажут», но и понимать математическую сущность задачи. И уже понявшего можно обучать педагогической методике, чтобы он, в свою очередь, передавал это

© Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е., 2017

понимание своим ученикам, а не просто «натаскивал» их на определенные правила.

Проиллюстрируем этот тезис конкретным примером. Большинство школьников и первокурсников, не знакомых с линейной алгеброй, на вопрос об определении вектора, отвечает, что это направленный отрезок. Так их учили в школе. В вузовском образовании такая модель вектора тоже встречается в некоторых разделах геометрии. Вместе с тем, она «перекрывает кислород» более весомым пониманиям, что такое вектор. Например, какэлемента векторного пространства (это «высокий научный стиль»), или, по-простому, как просто набора чисел, который можно умножать покомпонентно на число или складывать с другим таким набором. Но студенты воспринимают вектор именно как направленный отрезок и, как следствие, плохо складывают вектора, вычисляют их абсолютные величины или скалярные произведения. А ведь в школьном курсе есть координатный метод, и можно упомянуть об определении вектора алгебраическом.

В данной ситуации происходит подмена двух этапов математического образования – первичного знакомства с информацией и ее усвоения. Так, модель вектора как направленного отрезка очень хороша для усвоения этого понятия. Первое же столкновение с алгебраической моделью ставит человека, усвоившего это понятие, в тупик.

Но не будем винить в этом школу – при тех условиях, в которых работают учителя, и которые, не в последнюю очередь, связаны с тотальной подготовкой к ЕГЭ в старших классах, за работу школьных математиков надо давать медаль.

Увы, тенденция примитивизации математики исподволь начинает распространяться и на ВУЗы. Один из лично знакомых авторам статьи «руководителей подразделений» заявлял о студентах-экономистах с полной серьезностью: «Мне не нужны студенты, знающие, что такое дифференциал, мне нужны студенты, умеющие как угодно решать дифференциальные уравнения». Но ведь такое «как угодно умение» как раз и не означает ни реального знания понятия дифференциального уравнения (как же это можно понять без дифференциалов), ни умения их рационально (то есть разумным способом) решать; фактически решение сводится к некой «магии» применения непонятных методов и действий. Такая точка зрения особенно популярна у активных пользователей информационных систем и у … студентов-лентяев. Первые верят в миф о том, что «в Интернете есть всё», вторые используют этот миф в надежде, что «к экзамену они всё найдут и выучат». И первым, и вторым заметим, что знакомство с нужной информацией не означает ее усвоения, тем более понимания; ну, а куда может завести бездумное пользование сетями, хорошо известно на примерах «цветных революций» (см. [1]).

Но вернемся к этапам математического знания. Начинается все со знакомства с информацией. Например, в курсе линейной алгебры, с аксиоматического построения векторного пространства. Далее, свойства векторного пространства исследуются с помощью линейной зависимости и независимости и т.д. В то же время на практике складывают вектора, раскладывают их по базисам и т.п. Это тоже необходимая часть знакомства с векторным пространством, но «другой ракурс». Если лекционный курс более умозрителен, то практические задачи всегда наглядны, иллюстрированы. Одна из опасностей здесь – соскользнуть в чистую «механику» решения задач. Впрочем, как показывает опыт, прорешав достаточное количество типовых примеров, студент начинает лучше «чувствовать» объект, что позволяет преодолеть «мистический ужас» перед абстрактной теорией.

Когда необходимая информация понята слушателями, наступает (или должен наступить) этап ее усвоения. Как понятно по самому слову, это критический обзор информации, выделение ее истинной части как самоочевидной для слушателя. На этом этапе студент уже может самостоятельно решать теоретические задачи, возникающие как в рамках данной дисциплины, так и в некоторых смежных. Именно на этом этапе усвоения студент может не только воспроизвести «зазубренные» определения и формулировки теорем, но и привести иллюстрирующие их примеры. Но вот курс закончен, выучен, усвоен и сдан. Возникает вопрос – что дальше. Хорошо сбалансированное обучение математике предлагает более или менее постоянную встречу с уже «пройденным» материалом. Происходит анализ разных точек зрения (не только теоретической и практической) различных дисциплин, иногда весьма далеких друг от друга. Это способствует обобщению и ведет к пониманию глубинного математического смысла. Этот этап образования можно назвать собственно пониманием.

Так уже с упомянутым понятием вектора и векторного пространства студент постоянно встречается в курсе теории функций и функционального анализа при рассмотрении нормированных и евклидовых пространств, а также в курсе проективной геометрии при введении определения проективного пространства, которое непосредственно определяется через векторное пространство. Студентам младших курсов кажется, что математический анализ никак не связан с линейной алгеброй и тем более с геометрией. Но при столкновении, скажем, с рядом Фурье, некоторые из студентов начинают понимать, что это лишь разложение функции (элемента векторного пространства) по бесконечному базису из ортогональных тригонометрических функций. Таким образом, обобщается и понятие вектора, и понятие скалярного произведения, и понятие ряда Фурье.

Разумеется, приведенные выше этапы математического образования достаточно условны, главным образом в силу того, что процесс образования непрерывен. Знакомство с новыми понятиями ведется к их усвоению, усвоение при обобщающем анализе – к пониманию, понимание же, переплетаясь с понятиями из других областей, образует конгломерат новых задач и все возвращается на круги своя. Необходимым условием для этого «круговорота» является интерес студента к математике.

Стимулировать этот процесс можно (и нужно), например, созданием научного семинара. Очень хорошо, если результаты студенческих работ могут быть опубликованы. Пусть они иногда не сверхвысокого уровня сложности и написаны совместно с руководителями (например [2; 3; 4]). Пусть это не «серьезные» научные труды (типа [5; 6; 7]) в индексируемых научных журналах. Это не так важно. Важно, что студент заинтересовался математической проблемой, преодолел «страх» перед письменным, официальным изложением своих мыслей, сделал, пусть и не в одиночку, первый шаг на пути своего математического образования.

А уж оно отблагодарит его пониманием, защищая от верхоглядства и информационного сплетничества. Именно понимание позволит творчески применить имеющиеся знания в нестандартной ситуации, более того, поможет адаптировать понятую информацию для передачи ее другому человеку.

Библиографический список

1. *Марголина Н.Л., Матыцина Т.Н., Ширяев К.Е.* Информационная безопасность в свете некоторых фактов из области математического образования // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – № 1 (11). – С. 35–44.

2. *Дугина В.С, Матыцина Т.Н.* Математическая терминология: эксцентриситет // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы X Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 176–179.

3. *Марголина Н.Л., Силонова Е.В.* Пример использования средств и методов математической статистики в прикладных исследованиях // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы X Всерос. науч.-метод. конфер. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 140–141.

4. *Цуцурина А.А., Ширяев К.Е.* Несколько слов о неправильном применении термина «особое решение» // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественнонаучных дисциплин: материалы X Всерос. науч.-метод. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 157–160.

5. *Shiryaev K.E.* Central exponent of a system with unbounded coefficients // Journal of Mathemat-ical Science. – 2015. – Т. 207. – № 5. – С. 331–332.

6. *Margolina N.L.* On the residual uniform stability of linear systems with unbounded coeffi-cients // Journal of Mathematical Science. – 2015. – Т. 207. – № 5. – С. 245–246.

7. *Матыцина Т.Н.* Отображение Барта пространства некоторых модулей стабильных векторных расслоений определенного ранга // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2005. – Т. 11. – № 6. – С. 8–14.

УДК 378.0

Смирнова Ирина Александровна
Костромской государственный университет
irinaipp21@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К АУДИТОРНЫМ ЗАНЯТИЯМ

Реформирование системы высшего образования обусловлено появлением тенденции роста доли самостоятельной работы студентов-бакалавров и смещение акцента с преподавания на учение; педагог лишь организует познавательную деятельность обучающихся, которые сами осуществляют свое познание. Самостоятельная работа студентов-бакалавров, как вид учебной деятельности, при подготовке к аудиторным занятиям предполагает решение конкретной учебной задачи самим обучающимся – от постановки основной познавательной задачи, способов ее решения до осуществления операции контроля, самоконтроля и коррекции процесса и результата.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, студенты-бакалавры, аудиторные занятия.*

Самостоятельная работа студентов-бакалавров на современном этапе развития высшего образования становиться обязательной частью учебного плана и важной формой организации учебного процесса, результатом которого является развитие предметных знаний, умений и навыков, рассматриваемых как интегральные характеристики готовности к решению учебно-познавательных задач.

Теоретические основы самостоятельной работы, на наш взгляд, определяются исходя из сущности феномена самостоятельной деятельности, которая понимается как целенаправленная совокупность субъективных действий обучающегося, осуществляемая под непосредственным или опосредованным управлением педагога, направленная на освоение содержания образования и развитие самостоятельности личности. Следовательно, ориентация учебного процесса на самостоятельную деятельность студентов-бакалавров способствует созданию условий для их самовыражения и саморазвития.

Современные подходы к изучению феномена «самостоятельная работа», содержащиеся в трудах отечественных ученых, зависят, прежде всего, от того, какое содержание вкладывается в понятие «самостоятельный». Во-первых, обучающийся должен выполнять работу сам, без непосредственного участия педагога. Во-вторых, от обучающегося требуются самостоятельные мыслительные операции, самостоятельное ориентирование в учебном материале. В-третьих, выполнение работы строго не регламентировано, обучающемуся предоставляется свобода выбора содержания и способов выполнения задания.

Б.П. Есипов отмечает, что самостоятельная работа – это «работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время. При этом обучаемый сознательно стремится достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических действий» [1, с. 15–16].

По определению И.А. Зимней самостоятельная работа представляется как «целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлективности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет обучаемому удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [2, с. 61].

По мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельная работа, во-первых, формирует у обучающегося на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения познавательных задач; во-вторых, вырабатывает у обучающегося психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; в-третьих, является важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами познания и поведения; в-четвертых, является орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью личности в процессе обучения [3].

Таким образом, анализ результатов психолого-педагогических исследований позволяет содержательно развести понятия «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». На наш взгляд, самостоятельная деятельность позволяет учитывать психологическую характеристику данного феномена как специфической учебной деятельности. Самостоятельная работа студентов-бакалавров представляет собой вид учебной деятельности, предполагающий решение конкретной учебной задачи самим обучающимся во всех структурных компонентах – от постановки основной познавательной задачи, способов ее решения до осуществления операции контроля, самоконтроля и коррекции процесса и результата. Основным качественным отличием самостоятельной деятельности от самостоятельной работы являются два основополагающих фактора: активность личности, стремление к самореализации и самовыражению.

 © Смирнова И.А., 2017

В образовательной организации высшего образования педагог лишь организует познавательную деятельность студентов-бакалавров, которые сами осуществляют свое познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Эффективность самостоятельной работы обеспечивается лишь в том случае, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы, пронизывающей все этапы обучения в вузе.

В настоящее время самостоятельная работа студентов реализуется в трех общепринятых формах: в процессе аудиторных занятий (лекции, практические и семинарские занятия, лабораторные работы; в рамках контрольных мероприятий – зачет, экзамен); в контакте с преподавателем вне рамок расписания (выполнение заданий по индивидуальному графику обучения, ликвидация академических задолженностей); во внеаудиторной деятельности (выполнение домашних заданий учебного и творческого характера, работа в библиотеке).

Рассмотрим особенности самостоятельной работы студентов-бакалавров при подготовке к основным формам аудиторных занятий.

Подготовка к лекции. Необходимо отметить, что освоение учебной дисциплины студентом в вузе предполагает изучение ее основных разделов (от рассмотрения общих научных основ к анализу конкретных процессов и факторов, определяющих функционирование и изменение этого предмета), которые представлены в рабочей программе дисциплины. Чаще всего преподаватели имеют пособия, либо авторские учебно-методические издания по данному предмету и знакомство с этими материалами позволяет студенту заранее изучить основные положения предстоящей лекции и активно задавать конкретные вопросы при ее изложении.

Подготовка к практическим занятиям. Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров при подготовке к практическим занятиям включает в себя следующие элементы самостоятельной деятельности: четкое представление цели и задач его проведения; выделение навыков умственной, аналитической, научной деятельности, которые должны стать результатом предстоящей работы. Она направлена на выработку у обучающегося навыков получения новой информации об изучаемых процессах. Эффективность самостоятельной работы студентов-бакалавров обеспечивается путем формирования у обучающихся способности к самоорганизации и самообразованию, способности использовать методы сбора, обработки и интерпретации комплексной информации для решения организационно-управленческих задач, в том числе находящихся за пределами непосредственной сферы деятельности студента.

Подготовка к семинарскому занятию. Семинарское занятие представляет собой распространенную форму организации самостоятельной работы обучающихся при изучении учебной дисциплины в вузе, которая направлена на решение следующих задач:

во-первых, развитие способности к чтению научной и специальной литературы, позволяющей разобраться в поставленных вопросах;

во-вторых, выделение необходимой информации при работе с разными источниками, требующей полного ответа на вопросы плана семинарского занятия;

в-третьих, подготовка собственного выступления по обсуждаемым вопросам;

в-четвертых, формирование навыка оперативного реагирования на разные мнения, которые могут возникать при обсуждении тех или иных научных проблем [4, с. 13].

Подготовка к зачету и экзамену. Подготовку к зачету или экзамену можно выделить в качестве особого вида самостоятельной работы обучающихся в вузе. Основное отличие данных форм самостоятельной работы студентов заключается в том, что они готовятся уже по имеющейся программе и ищут в различных источниках ответы на конкретно поставленные вопросы. Самостоятельная работа обучающегося предполагает формирование в сознании четкой логической схемы ответа на вопрос: знание различных научных трактовок сущности того или иного явления, процесса, умение раскрывать факторы, определяющие их противоречивость, владение информацией о материалах эмпирических исследований по изучаемой проблеме.

Библиографический список

1. *Есипов Б.П.* Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961. – 239 с.

2. *Зимняя И.А.* Элементарный курс педагогической психологии. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1992. – 111 с.

3. *Пидкасистый П.И.* Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь, 2000. – С. 23–34.

4. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки / под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

УДК 378

Гафарова Мария Александровна
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
mariagafarova@bk.ru

НАВЫКИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассматривается понятие читательская компетентность будущих учителей начальных классов, ее структурные компоненты. Приводятся результаты проведенной диагностики функциональной составляющей читательской компетентности обучающихся педагогического колледжа. Автор предлагает способы развития навыков работы с текстом в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, читательская компетентность, навыки работы с текстом.*

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей находится в настоящее время в центре внимания. Из-за повышения требований к педагогическим кадрам в связи с принятием профессионального стандарта и усложнением социокультурной образовательной среды усиливается потребность в учителях, которые могут решать задачи модернизации образования. В связи с этим появился термин «профессиональная компетентность», под которой мы вслед за исследователями РГПУ им. А.И. Герцена понимаем «интегральную характеристику личности, определяющую способность (умение) решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в разных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [2; с. 21].

В современном образовании перед учителем достаточно остро стоят целые группы профессиональных задач, одной из которых является приобщение к чтению подрастающего поколения, развитие читательской компетентности школьников. Решение этой задачи напрямую зависит от уровня развития читательской компетентности самих педагогов. Именно поэтому для нас оказалась значимой проблема развития читательской компетентности будущих учителей начальных классов.

Исходя из определения профессиональной компетентности и современных исследовательских работ, в структуре читательской компетентности мы выделяем следующие компоненты:

– когнитивный компонент, предполагающий наличие словарного запаса, необходимого для первичного понимания текста;

– функциональный компонент, предполагающий соответствующие возрасту навыки работы с содержащейся в тексте информацией, включая поиск информации, понимание прочитанного и размышление на основе прочитанного, преобразование и интерпретацию информации, ее оценку;

– личностный компонент, предполагающий понимание чтения как ценности, увлеченность чтением, желание читать, потребность в чтении;

– рефлексивный компонент, предполагающий оценку и анализ собственного читательского опыта, процесса и результата читательской деятельности [1, с. 93];

– педагогический компонент, предполагающий методическую подготовленность будущего учителя к воспитанию читателя-школьника.

В рамках нашего исследования мы используем разные методы диагностики всех компонентов читательской компетентности. В данной статье представляем промежуточные результаты всего исследования, в частности результаты диагностики функционального компонента читательской компетентности. Нам было важно оценить навыки работы обучающихся с информацией, содержащейся в тексте: поиск информации, понимание прочитанной информации, размышление на основе прочитанного, преобразование и интерпретация информации, навыки ее оценки.

Для решения поставленной в исследовании цели использовались задания международного сравнительного исследования PISA, поскольку цели этого исследования (оценка навыков понимания и использования письменных текстов, размышления о них для достижения личных целей, способность расширять собственные знания и возможности, участвовать в общественной жизни) в данном случае совпадают с нашими. Мы понимаем, что вопросы PISA ориентированы на 15-летних школьников (мы проводили исследование на 17-летних обучающихся). Однако мы полагаем, что использование данной диагностической методики правомерно, поскольку главной нашей целью было зафиксировать навыки работы с текстом, которые должны быть сформированы у выпускников общеобразовательной школы. Задачи PISA позволили нам это сделать.

Создатели текстов для исследования PISA считают, что для понимания текста необходимо проявить три основных умения и соответствующие им действия: поиск информации и ее извлечение из общего текста; понимание текста и перевод информации текста на понятный читателю язык; размышление о содержании и форме текста, его оценка [3].

 © Гафарова М.А., 2017

В исследовании приняли участие 62 обучающихся педагогического колледжа в возрасте 17–18 лет (первый курс) – будущих учителей начальных классов. Это обучающиеся, только что пришедшие из школы, начинающие свою профессиональную подготовку. Была выбрана такая категория обучающихся, поскольку нам необходимо было определить умения выпускников школ при работе с текстом для определения дальнейших действий по развитию функционального компонента читательской компетентности в рамках профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. При интерпретации полученных данных мы выделяли умения обучающихся, которые развиты на достаточном уровне, и умения, которые необходимо развивать в процессе профессиональной подготовки.

В нашем исследовании использовались разные виды текстов. Первый текст – рассуждение, составной текст, в котором излагаются два противоположных взгляда на одну тему. Второй текст – толкование, не сплошной текст, в котором для чтения предлагается текст в виде таблиц с различными подзаголовками. Третий текст – повествование, сплошной литературный текст.

Рассмотрим подробно особенности представленных текстов, проанализируем задания, данные для этих текстов, и полученные результаты.

В первом тексте-рассуждении излагаются два противоположных взгляда на одну тему. Каждый из авторов высказывания пытается убедить читающих в правоте своей точки зрения. Для этого авторы используют в речи разные аргументы и формулируют противоположные выводы.

После текста испытуемым предлагается ответить на три вопроса, предполагающих выявление сходства и отличия двух высказываний, связанных общей темой, требующих высказать точку зрения автора, и вопрос, требующий привести пример и аргументировать свой ответ. Первые два вопроса проверяют умение объединять и обосновывать сообщения текста, третий вопрос позволяет проверить умение осмыслить сообщения текста.

При ответе на вопрос: «Как соотносятся друг с другом тексты?» – 68% испытуемых ответили правильно. Полученные данные показывают, что сравнение текстов по двум обозначенным основаниям для некоторых испытуемых не является элементарной задачей. Возможно, обучающиеся не до конца понимают, что такое тема высказывания и авторская точка зрения (взгляд) на эту тему, чем аргументы отличаются от выводов. Есть вероятность, что трудность в интерпретации текста составляет построение мысли авторов: в первом тексте автор высказывает свою позицию в самом начале текста, дальнейший текст только усиливает ее, а второй текст не содержит прямого выражения авторской позиции, оспаривая некоторые утверждения первого автора. Чтобы читателю понять текст в целом, необходимо первоначально объединить отдельные единицы информации, извлеченные из текста. Можно сделать вывод о том, что большинство обучающихся умеют проводить сравнение по двум основаниям, опираясь на понимание этих оснований.

На вопрос: «С каким утверждением согласились бы оба автора?» – 84% испытуемых ответили правильно. Затруднения в понимании данного текста заключаются в необходимости осознавать отдельно свой опыт и сообщение текста. Ошибка читателей заключалась, как правило, в том, что они приписывали автору текста свою собственную точку зрения.

Для ответа на вопрос: «Какой вид работы будет труден в условиях телекомьютинга?», требовалось подобрать пример (назвать профессию или род занятия), который соответствует заданному критерию: труден для выполнения в условиях телекомьютинга. В тексте читатель знакомится с определением телекомьютинга. Из данного определения читатель должен осознать не только явную информацию, но и то, что подразумевается: работники не имеют возможности непосредственно действовать с объектами своего труда. Для получения балла за ответ на данный вопрос нужно привести пример и разъяснить его. Оценивая ответы, важно обратить внимание на то, что объяснение должно подходить к ответу читателя.

57% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. Трудным для читателей в данном тексте могло быть то, что в тексте не упоминается ни одна профессия, о которой спрашивается. Читателю необходимо подобрать пример, основываясь не на текст, а на свой опыт, текст только указывает область поиска. Некоторые испытуемые проигнорировали этот вопрос, возможно, потому, что он не предполагал вариантов выбора ответов, а требовал формулировки собственных мыслей. С другой стороны, возможно предположить, что испытуемым сложно размышлять в логике текста, хотя его материал является понятным.

Таким образом, анализ полученных результатов на первое задание в исследовании позволяет сделать следующий вывод: обучающиеся колледжа 17–18 лет (будущие учителя начальных классов) в большинстве своем умеют определять отношения между двумя короткими текстами дискуссионного характера, находить утверждение общее для двух коротких текстов дискуссионного характера. Однако для обучающихся представляется сложным формулировать и аргументировать свою точку зрения при опоре на данный текст, иллюстрировать такой аспект темы прочитанного текста, который в самом тексте не обсуждается. Несмотря на высокие результаты в интеграции и интерпретации текста, считаем необходимым совершенствование данно-

го навыка, проведение работы по разграничению понятий: «тема высказывания» и «авторская точка зрения (взгляд)» на тему, «аргументы» и «выводы», «авторский стиль» и «авторское отношение» к теме обсуждения. Важно разрабатывать для обучающихся задания, требующие связать в единую картину отдельные единицы информации, извлеченные из текста, задания, предполагающие необходимость отвлечения от собственной точки зрения в пользу понимания авторской. Полезными будут задания, в которых обучающиеся должны уметь соотнести свой жизненный опыт с содержанием текста и высказать собственную точку зрения, аргументировав ее. В профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов необходимо использовать тексты, в которых представлены разные точки зрения для дальнейшего их сравнения, тексты, в которых высказывается мнение автора для дальнейшей аргументации данного мнения на основе теоретических знаний, а не только собственного опыта.

Во втором тексте – толковании представлен текст, в котором для чтения предлагается текст в виде таблиц с различными подзаголовками. В данном тексте содержится информация о неоднозначности, противоречивости и неполноте информации о вреде мобильных телефонов. На странице располагается основной текст, слева от которого помещены четыре рамки с текстами под общим названием «На заметку». Эти сообщения тематически связаны с главным текстом, однако его обобщениями или выводами не являются.

После текста испытуемым предлагается ответить на четыре вопроса: вопрос, требующий определения общей темы сообщений, расположенных на периферии текста, вопрос, требующий связать один фрагмент текста и внешнее по отношению к тексту абстрактное утверждение, вопрос, требующий привести пример из личного опыта на заданную тематику и вопрос, требующий определить главную идею текста. Первый и четвертый вопросы проверяют умение интегрировать и интерпретировать сообщения текста, второй и третий вопросы позволяют проверить умение осмыслить сообщения текста.

Первый вопрос: «Каково назначение разделов «На заметку»?», связан с необходимостью обратить внимание на короткие тексты, располагающиеся сбоку по отношению к основному тексту. Данные короткие тексты-сообщения связаны с главным текстом, но не являются его выводами или обобщениями. Заданный читателям вопрос требует найти общую тему четырех сообщений. На первый взгляд все сообщения посвящены разной тематике: об истории споров, описанных в главном тексте, об общественной значимости вопроса и о житейских советах, что делать в ситуации неопределенности имеющейся информации.

77% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. Полученные данные показывают, что для некоторых испытуемых сложно обнаружить общую тему нескольких сообщений. Есть вероятность, что трудность в интерпретации текста составляет формальное строение текста: в правильном ответе не содержится ни одного ключевого слова текста, тогда как во всех дистракторах есть слова, в точности совпадающие со словами из текста.

Цель второго вопроса – как связано высказывание с фрагментами текста – определить связь между обобщающим утверждением, взятым не из текста, и утверждениями из текста, описывающими противоречивые научные данные. 76% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. Трудным для некоторых испытуемых (об этом свидетельствуют появившиеся вопросы) оказался поиск пункта 4 в колонках «Да» и «Нет» из таблицы «Неужели мобильники опасны?». Найдя нужный фрагмент текста, некоторым испытуемым сложно осмыслить высказывания, противоречащие друг другу. Кроме того, данный вопрос ставил испытуемых в условия, когда надо отличить понятия «поддерживает утверждение» от понятия «доказывает правоту утверждения».

В третьем вопросе задания «Безопасность мобильных телефонов» необходимо было проявить умение использовать внетекстовые задания при обдумывании информации, представленной в тексте. Опираясь на собственный жизненный опыт, читатель должен назвать такие факторы современного образа жизни, которые могут влиять на человека таким же образом, как мобильные телефоны. 84% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. Этот вопрос оказался самым легким среди четырех вопросов к тексту «Безопасность мобильных телефонов», но неэлементарным. Возможная трудность при ответе на данный вопрос заключается в том, что ответ на открытые вопросы, требующие свободной формы высказывания собственного мнения, обременителен для обучающихся.

Цель последнего вопроса – «Какую идею пытается донести до вас таблица?» – понять утверждение, выраженное с помощью абстрактных понятий, но касающееся знакомых реалий. Читателю открытым текстом говорится, в каком именно фрагменте текста надо искать главную идею.

79% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. Утверждение дистрактора, в котором излагается информация об отсутствии рисков, связанных с использованием мобильных телефонов, не привлекло читателей. Ни один из испытуемых не выбрал дистарктор, который противоречит заголовку раздела. Трудности возникли у некоторых читателей с дистрактами, в которых необходимо было различить понятия «доказать» и «усомниться» и не переводить обсуждаемую проблему в категорию личных пристрастий.

Таким образом, анализ полученных результатов на второе задание в исследовании позволяет сделать следующий вывод: обучающиеся колледжа 17–18 лет (будущие учителя начальных классов) в большинстве своем умеют определять назначение текста, связь между двумя утверждениями, взятыми из разных источников, иллюстрировать прочитанный текст. Несмотря на высокие результаты в интеграции и интерпретации текста, его оценке, считаем необходимым в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов проведение работы по обнаружению общей темы нескольких сообщений, осмыслению высказываний, противоречащих друг другу, разграничению понятий «поддерживает утверждение» и «доказывает правоту утверждения». Считаем значимыми для обучающихся задания, в которых нужно найти определенный фрагмент текста, задания, требующие свободной формы высказывания собственного мнения, задания табличного, фрагментарного вида.

В третьем тексте – повествовании представлен литературный текст в жанре пьесы. Это достаточно длинный текст, описывающий ситуацию, которая большинством испытуемых не переживалась в их личном опыте (действие происходит в замке на побережье). Герои пьесы рассуждают о взаимоотношении жизни и искусства драматурга.

После текста испытуемым предлагается ответить на четыре вопроса, требующих умений найти и выделить информацию из текста, соединить, проанализировать и дать оценку текста.

Первый вопрос: «Что делали персонажи пьесы непосредственно перед тем, как поднялся занавес?», требует найти информацию о действии, которое произошло в пьесе до начала основных событий. Лишь 32% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. Трудность данного вопроса заключается в том, что требуется интерпретация понятий самого вопроса относительно сообщений текста. «Что делали персонажи пьесы непосредственно перед тем, как поднялся занавес?» – чтобы выделить нужную информацию необходимо различать персонажей и актеров пьесы, которые исполняют роли этих персонажей, т.е. различить реальный и вымышленный мир. Дополнительная трудность заключается в том, что нужная информация расположена в неожиданном месте. Формулировка вопроса провокационна – требует поиска ответа в начале текста, а ответ дается ближе к середине – как небольшое упоминание одного из персонажей в реплике.

Второй вопрос задан с целью выявления умения понимать смысл одного высказывания во всем повествовании. Отличие от предыдущего вопроса заключается в том, что здесь точно указана строка текста, относительно которой задается вопрос. Испытуемым необходимо понять условия, в которых говорится эта реплика, и связать указанную цитату с остальными репликами в диалоге. 70% испытуемых ответили на этот вопрос правильно.

В третьем вопросе данного задания, опираясь на автопортрет героя, читателю нужно подтвердить мнение о характере этого героя пьесы. Данный вопрос предполагал свободный ответ. Только 61% испытуемых ответили на этот вопрос правильно. 20% испытуемых, не справившихся с вопросом, просто отказались отвечать. Можно предположить несколько вариантов трудностей, с которыми столкнулись испытуемые. Во-первых, необходимость отвечать с позиции чужой точки зрения. Во-вторых, отсутствие привычки внимательно вчитываться в вопрос.

Последний вопрос – «В целом, что хочет сказать драматург, начав свою пьесу таким образом?» – позволяет получить информацию об умении испытуемых выделять главную тему пьесы. Чуть больше половины испытуемых (63%) ответили на этот вопрос правильно. Вопрос предполагает понимание основной мысли автора художественного текста, в котором герои ведут беседу о творчестве драматурга. Обучающимся педагогического колледжа достаточно трудно было ответить на данный вопрос, поскольку тема этого текста не является близкой и знакомой испытуемым.

Таким образом, анализ полученных результатов на третье задание в исследовании позволяет сделать следующий вывод: чуть более половины обучающихся колледжа 17–18 лет (будущие учителя начальных классов) умеют находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать сообщения из текста, не относящегося к их собственному опыту. В связи с полученными данными считаем необходимым проведение работы по обнаружению единицы информации в тексте (причем в разных его частях). Значимыми для обучающихся в их профессиональной подготовке будут задания, связанные с интерпретацией слов автора в определенном контексте, задания, в которых необходимо анализировать словесный портрет героя, задания, где требуется встать на точку зрения другого человека.

В результате проведенной диагностики нам удалось оценить навыки работы с содержащейся в тексте информацией. Обучающиеся колледжа 17–18 лет (будущие учителя начальных классов) в большинстве своем умеют определять отношения между двумя короткими текстами дискуссионного характера, находить утверждение общее для двух коротких текстов дискуссионного характера; умеют определять назначение текста, определять связь между двумя утверждениями, взятыми из разных источников, иллюстрировать прочитанный текст. Чуть более половины обучающихся умеют находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать сообщения из текста, не относящегося к их собственному опыту.

Совершенствования и развития требуют следующие умения будущих учителей начальных классов: сравнивать тексты по двум формальным основаниям; понимать, что такое тема высказывания и авторская точка зрения (взгляд) на эту тему, чем аргументы отличаются от выводов, чем авторский стиль отличается от авторского отношения к теме обсуждения; разграничивать сообщениями текста и собственный опыт читателя; формулировать собственные мысли на предложенную тему, опираясь на собственный опыт; объединять несколько сообщений в общую тему; осмысливать высказывания, противоречащие друг другу; формулировать позицию, исходя из чужой точки зрения.

На основе полученных данных представляется возможным определить дальнейшие действия по развитию функционального компонента читательской компетентности в рамках профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов:

– проводить работу по разграничению понятий: «тема высказывания» и «авторская точка зрения (взгляд)» на тему, «аргументы» и «выводы», «авторский стиль» и «авторское отношение» к теме обсуждения;

– использовать задания, требующие связать в единую картину отдельные единицы информации, извлеченные из текста, задания, предполагающие необходимость отвлечения от собственной точки зрения в пользу понимания авторской; задания, в которых обучающиеся должны уметь соотнести свой жизненный опыт с содержанием текста и высказать собственную точку зрения, аргументировав ее;

– использовать тексты, в которых представлены разные точки зрения для дальнейшего их сравнения, тексты, в которых высказывается мнение автора для дальнейшей аргументации данного мнения на основе теоретических знаний, а не только собственного опыта;

– продумывать задания, в которых нужно найти определенный фрагмент текста, задания, требующие свободной формы высказывания собственного мнения, задания табличного, фрагментарного вида;

– составлять задания, связанные с интерпретацией слов автора в определенном контексте, задания, в которых необходимо анализировать словесный портрет героя, задания, где требуется встать на точку зрения другого человека.

Библиографический список

1. *Галактионова Т.Г.* Развитие читательской компетентности субъектов образовательного процесса как фактор повышения качества современного образования (приглашение к исследованию) // Национальная программа поддержки и развития чтения: год восьмой: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы» (Москва, 20–21 ноября 2014 г.). – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. – С. 92–100.

2. Педагогика / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.

3. *Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И.* Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/pobeda-v-pirls-i-porazhenie-v-pisa-sudba-chitatelskoy-gramotnosti-10-15-letnih-shkolnikov.pdf (дата обращения: 25.07.2016).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 373

Лагутина Ольга Рудольфовна
доктор педагогических наук, доцент
Мурманский арктический государственный университет
kafizo@mspu.edu.ru

РАЗВИТИЕ ЗНАНИЯ РЕБЕНКА О ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются особенности детского эстетического восприятия, значимые для уяснения развития знаний ребенка о пространстве, анализируется ряд значимых исследований, посвященных восприятию детьми объемных рисунков. Автор работы останавливается на психологических особенностях школьников разного возраста, способствующих развитию пространственной ориентации, рассматривает проблему взаимосвязи восприятия и исполнительства в овладении пространством.

Ключевые слова: *пространство, восприятие, психологические особенности, навыки восприятия объемного рисунка, школьники.*

Онтогенетическое изучение стадиальности развития пространственной ориентации с первых дней жизни до зрелости позволяет раскрыть природу и происхождение чувственных знаний о пространстве.

Наибольший интерес представляет направление исследований, которое примыкает к онтогенетическому и определяет факторы повышения эффективности обучения посредством формирования у учащегося системы пространственных представлений и умственных способностей [8; 12; 17]. Это направление выделяет связь между освоением ребенком с помощью конкретных видов деятельности предметной действительности и образованием у него системы пространственно- временной ориентации.

В исследованиях В.К. Котырло, М.В. Вовчик-Блакитной, Т.А. Музеибовой, Б.А. Сазонтьева, В.К. Лебедко, Ю.М. Мухина, О.И. Галкиной, Е.П. Тонконоговой, В.И. Зыковой показано наличие в онтогенетическом развитии восприятия пространства определенных фаз или стадий развития от дошкольного по средний школьный возраст [3; 10; 13; 12; 14; 17]. Особенность развития детского эстетического восприятия – это неравномерность дифференцирования разных пространственных признаков, в отношении которых один и тот же ребенок находится на разных уровнях.

Обратимся к исследованиям. В.К. Котырло, который отмечает неравномерность дифференцировки абсолютной и относительной величины, вертикального и горизонтального направления [9]. По данным О.И. Галкиной в младшем дошкольном возрасте совмещение разных уровней дифференцировок пространственных отношений достигает значительного диапазона [2]. М.В. Вовчик-Блакитная и Т.А. Музеибова показали различные уровни освоения направлений пространства и пространственных отношений. Б.А. Сазонтьев [14] обнаружил у ребенка-дошкольника определенные противоречия в восприятии глубины и изображении трехмерности объекта, а Е.П. Тонконогова – сложные формы синтеза разнородных элементарных знаний о пространстве у учащихся IV класса [17].

Рассмотрим подробнее некоторые из очерченных исследований. В.К. Котырло изучает восприятие объемных фигур у детей дошкольного возраста. Он предлагает обучение их видению трех измерений отдельных предметов, занимающих постоянное положение в пространстве окружающей среды. При этом подчеркивается увеличение практики соизмерения предметов по величине. Умственное развитие детей происходит простейшим способом и заключается в соизмерении предметов с использованием одного из них как эталона [9].

Б.А. Сазонтьев описал эффективный опыт восприятия у детей дошкольного возраста навыков построения объемного рисунка (без показа образцов). Он использует скрытые возможности развития ребенка, обусловленные общим прогрессом отражательной деятельности его мозга. Экспериментально-психологическое исследование было связано с тем, что пространственное восприятие натуры приобретает необходимую организованность и дополняется учетом третьего измерения [14]. Таким образом, с этой закономерностью связано систематическое обучение рисованию для развития восприятия пространства и пространственных представлений школьников младших и средних классов.

В своих исследованиях Е.П. Тонконогова отмечает, что в четвертых классах дети обладают достаточным запасом пространственных и количественных представлений для обучения основам геометрии. Но вместе с тем, автор указывает: с усвоенными знаниями и практикой их применения слабо развивается способность детей к синтезу пространственных и количественных представлений. В то же время, Е.П. Тонконогова говорит, что школьники 4-х классов могут дифференцировать пространственные отношения, а также выполнять синтез пространственных и количественных представлений при построении плана и решении арифметической задачи с применением чертежа [17].

Серьезные экспериментально-психологические исследования В.И. Кириенко [7], Е.И. Игнатьева [6], О.И. Галкиной [3] показали, что ошибочные

© Лагутина О.Р., 2017

действия в изображении пропорций и гармонии частей предметов преодолеваются в процессе овладения приемами реалистического изображения.

«Переломный переход к формированию реалистического изображения наблюдается в рисунках учащихся в течении третьего года обучения. Но и в IV классе учащиеся еще не овладевают полностью приемами построения объемно-перспективного рисунка. Эти приемы в данный период находятся как бы в стадии становления», – пишет О.И. Галкина [3].

Учащиеся начальных классов способны усвоить сложный материал и предусмотреть конечный результат изображения, а также вычленить этапы этого действия (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Н.А. Менчинский, Н.Ф. Талызина и др.).

Мыслительная деятельность происходит в результате следующих операций: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и конкретизация. Художник проводит анализ и синтез определенных качеств объектов, к которым относятся линия, конструкция, перспектива, светотень, пропорция и т.д. При этом он допускает ошибки в построении объекта. Условие их ликвидации при передаче пространства – анализ и синтез объектов изображения и самого изображения, активность анализа натуры и изображения, связь анализа и синтеза натуры с анализом и синтезом изображения. В этом процессе превалирует понятие – *сравнение*. В рисовании с натуры без сравнения предметов друг с другом ученик не сможет определить пространственные отношения и пропорции. И только с ним идет последовательное выделение признаков предметов, причем анализ – одна из составных частей сравнения.

Исследователи отмечают, что начиная с шестилетнего возраста, только отдельные дети в процессе рисования приобретают навыки видения изображаемого объекта и сравнивают его со своим рисунком. Как правило, школьники 7–9 лет не умеют последовательно решать задачи натурного рисования, потому учитель дает им план поэтапного изображения предмета, разделяя этот процесс на части. Е.И. Игнатьев так раскрывает процесс «видения» натуры у младших школьников: «Обучение маленького школьника «видению» натуры затруднено отсутствием разработанной методики обучения. Задания учителя часто очень сложны. Для учащихся I и отчасти 2 классов совсем не пригодны при обучении «видению» натуры нерасчлененные учебные задания. ... Для школьников надо разработать очень расчлененную систему показа и разъяснения натуры. В 1 и 2-х классах, как правило, учащиеся еще не умеют ставить «вопросы» натуре. Эти вопросы должны быть поставлены учителем. Учащиеся 3 класса при условии предыдущего обучения уже сами могут ставить простые изобразительные задачи» [6, с. 98].

Четкие представления о строении изображаемого объекта развивают чувство пропорции. Школьник сможет легко передать пропорции, если будет знать, из каких частей состоит объект и как эти части соединяются, образуя целое. Зрительное сравнение частей по величине и характеру формы развивает чувство пропорции. Для этого целесообразно показать школьникам изображение двух сходных по строению, но различных по пропорции объекта: маленький котенок и большой кот, гладкая собачка и лохматый пес, маленький воробей и большой журавль и т.п. Рисунками сконцентрировать внимание на том, что строение этих животных и птиц, в принципе, одинаково. Различие – в пропорциональном соотношении туловища, шеи, ног! У детей эти упражнения вырабатывают привычку сравнивать общий характер двух объектов и сопоставлять их части.

Человек, смотрящий на окружающую действительность, имеет дело с постоянными и видимыми, локальными и временными величинами. При движении самого человека или только его взгляда положение предметов меняется, а связи между ними остаются. Зрение подростка к этому уже подготовлено. Он стремится передать связи в рисунке.

Чтобы глубже и более полно познать объект изображения, необходимо восприятие как реакция детального видения. Этот вид восприятия востребован в процессе познания средств передачи объема: конструктивное построение, движение, перспективное сокращение форм и т.п.

Известный психолог-педагог П.П. Блонский особо подчеркивает: «...в III и IV классах происходит еще одно очень важное изменение в знаниях ребенка о пространстве... Это уже книжное (словесно-графическое) пространство». Автор отмечает, что процесс освоения пространства недостаточно плавный и мало подкреплен практической ориентацией детей. «Тем необходимей в начальном обучении широко практиковать в этих случаях всякого рода наглядные сопоставления, чтобы... данные не оказались совершенно оторванными от жизненного опыта» [1].

Первоклассники при свободном рисовании отдельных предметов обнаруживают объемное представление, но еще не передают перспективы. И только в 4 классе, в отдельных случаях, дети справляются с изображением предметов в параллельной перспективе. Десяти- и тринадцатилетние дети (3–6 классы) уже могут самостоятельно планировать процесс изображения с натуры и учатся анализировать свой рисунок. Девяти- и двенадцатилетние школьники легко осваивают целенаправленное, систематическое наблюдение объекта. Э. Мейман отмечает: «Лишь начиная с одиннадцатого года у известного процента детей появляются некоторые средства выражения или изображения

глубины и пластичности тел» [11, с. 197]. С 7 до 15 лет происходит быстрое нарастание объема, точности и интенсивности глубинного зрения, что, однако, проявляется не сразу, а спустя два-три года после начала обучения. Об этом свидетельствуют особые трудности и замедленность в освоении правил построения рисунка.

Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин относят проблему большого количества ошибок, неточностей в натурных рисунках учащихся начальной школы к некомпетентности преподавателей, ведущих уроки изобразительного искусства. В результате, ученики 1–2 классов не умеют сравнивать свои рисунки с натурой. Раз взглянув, в дальнейшем течении урока больше не обращаются к ней.

В психолого-педагогических исследованиях рассматривается проблема восприятия натуры и ее значение в изображении объектов на плоскости листа. В совместном исследовании Н.Н. Поддъякова и Н.П. Сакулиной по проблемам сенсорного воспитания дошкольников были разработаны методы ознакомления детей с внешним обликом предметов, обучения произвольно актуализировать свои представления. Младшие школьники уже начинают анализировать объемную форму изображаемых предметов. Объемный анализ аналогичен анализу линии контура. В этом случае глаз прослеживает контуры теневого пятна и освещенной части объемного предмета. Затем в рисунке резко изображается освещенность и теневое пятно.

Н.П. Сакулина следующим образом характеризует раннее обучение рисованию: «В исследованиях последних лет делаются попытки доказать, что дети дошкольного возраста способны передавать объем на плоскости. Это касается, однако, седьмого года жизни… Обобщая пока еще не большой опыт исследований, касающихся возможностей детей дошкольного возраста передавать объем на плоскости, следует сказать, что переход от плоскостного изображения к глубинно-объемному может осуществляться только в старшем дошкольном возрасте при условии умелого руководства обследованием натуры» [15, с. 95–96].

Наблюдая плоские предметы, ребенок зрительно следит за их очертаниями. При виде объемной формы делает усилие, чтобы на двухмерном листе бумаги изобразить объем. Под руководством педагога учащиеся овладевают определенной суммой знаний и навыков об объемной форме натуры и объемном изображении. О том, как ученик усвоил эти понятия, ясно из практической работы над рисунком.

Наиболее интересна проблема взаимосвязи восприятия и исполнительства в овладении пространством. Глаз – не только чувствующий, но и двигательный аппарат. Рука – не только аппарат рабочих движений, но и орган восприятия (активного осязания). Переход к созданию выразительных рисунков обуславливает «в качестве важной предпосылки овладение способностью регулировать движения рисующей руки» [4, с. 162–165].

И.М. Сеченов провел ясные аналогии между двумя сенсорными системами по их функции и происхождению. Он писал об осязании как «о чувстве, параллельном зрению» и как о «щупалах» в процессах пространственного видения, роль которых выполняют зрительные маршруты – передвижение линий взора в воспринимаемом пространстве. По положению И.М. Сеченова сенсорный (оптический) и двигательный аппараты глаза являются не самостоятельными системами, лишь совместными посредством опыта, а напротив, частями одной рефлекторной системы, которая формируется в процессе овладения ребенком пространства окружающего мира [16]. Во время рисования развитие руки и зрения происходит одновременно. Для рисования важное значение имеет направление глаз и руки по вертикали (сверху вниз) и по горизонтали (слева направо).

В.И. Кириенко установил явное отставание движения руки собственной моторной координации графических действий от более развитых и расчлененных зрительных [7]. Отставание касается только горизонтальных линий. По мнению В.И. Кириенко, причина кроется не в особенностях и стадиях константности восприятия, а в не сложившейся еще системе зрительно-моторной координации и своеобразной трудности проведения горизонтальных линий в начале обучения рисованию. Характер детских рисунков и способы изображения формы в значительной степени ограничены и примитивны из-за неразвитости зрительных и мускульных (кинетизмических) ощущений.

Проблема развития детской моторики издавна привлекали внимание многих исследователей (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Г. Рузская, В.И. Кириенко, А.Г. Ковалев). Движения составляют основу формирования представлений о форме, величине, пропорции, конструкции, перспективе. Для развития моторики большое значение имеет состояние нервно-мышечного аппарата и усвоение исторически сложившегося опыта предшествующих поколений. На уроках рисования осуществляется совместное развитие руки и глаза. Определяя способность к рисованию, исследователи В.И. Кириенко, А.Г. Ковалев подчеркивают необходимость развития глаза и руки, координированности их действий.

В исследованиях Н.П. Сакулиной содержатся важные данные о пространственных свойствах предметов. Она останавливается на вопросе, имеющем большое значение, как для дошкольника, так и младшего школьника: «Речь идет о трактовке плоскостной и объемной форм в рисунке. Постоянно имея дело с объемными предметами, находящимися в трехмерном пространстве, дети, тем не менее, изображают их плоскостными» [15, с. 94]. В ее исследовании были разработаны определенные

методы, при помощи которых теряется единая зрительная позиция, исходящая из восприятия контурной фигуры, и активизируется значение активного осязания, движения по предмету. «В своих исследованиях мы провоцировали такого рода процесс. Перед рисованием конуса предлагали ребенку несколько раз провести пальцем от вершины к основанию спиралевидными движениями. После этого конус был изображен в виде спирали» [15, с. 95].

Условием формирования «ручной умелости» служит система упражнений в изображении предметов. Очень интересно ее разработал Либерти Тедд, о чем упомянул еще Е.И. Игнатьев [6]. Система приспособлена к рисованию левой и правой рукой, что, несомненно, полезно. В Китае при работе кистью с успехом применяют систему упражнений с усиленным вниманием к движению с поворотом.

В.С. Фарфель отмечает, что закладывание основы техники движений начинается с 12–14 лет, так как в этом возрасте трудно назвать какие-нибудь движения (если они, конечно, не требуют исключительной силы или выносливости), которым нельзя было бы обучить мальчика или девочку. Учащиеся испытывают трудности в штриховке предметов, особенно сверху вниз. Возможно, причина в том, что такое проведение линий в практике школьников не встречается.

Копируя образцы динамической таблицы, иногда школьники 3–4 классов делают ошибки в пропорции. Кроме того, Е.И. Игнатьев, наблюдая школьников, отметил, что детям нелегко дается контур груши и дорисовывание левой стороны симметричного рисунка крыльев стрекозы.

При планомерном обучении вертикальным и конструктивным линиям школьники учатся изображать натуру с помощью построений. Репродукция объекта изображения в 60% случаев улучшается благодаря использованию метода сравнения.

С 4-го класса эффективными могут стать специальные приемы зрительного анализа пропорций, такие как визирование и вспомогательные линии. Но эти приемы, по мнению исследователей, задерживают совершенствование глазомера и деятельности зрительной системы ребенка. У четвероклассников уже накоплен некоторый опыт наглядного сравнения форм по их общему выразительному характеру и расширен арсенал моторно-графических представлений соответствующих изобразительных умений.

В результате практической изобразительной деятельности движения ребенка становятся более контролируемы и дифференцированы. Отмечая это, он получает возможность воспроизводить ранее недоступные ему линии, объемы, формы. Отсюда следует вывод: путем упражнений у школьников совершенствуется моторика, вырабатывается плавность, свобода, тонкая пространственная нюансировка направлений при изображении изломов и изгибов контура. Применение правил и опыта в отдельных видах учебной деятельности имеют большое значение для развития пространственной ориентации детей.

Библиографический список

1. *Блонский П.П.* Развитие мышления школьника. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 508 с.

2. *Венгер Л.А.* О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном возрасте. – М.: Просвещение, 1965. – 150 с.

3. *Галкина О.И.* Обучение рисованию в начальной школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 100 с.

4. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1970. – 256 с.

5. *Зинченко В.П., Мунипов В.М., Гордон В.И.* Исследование визуального мышления // Вопросы психологии. – 1973. – № 2. – С. 13.

6. *Игнатьев Е.И.* Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961. – 224 с.

7. *Кириенко В.И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 304 с.

8. *Котырло В.К.* Освоение предметов детьми–дошкольниками // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 68–75.

9. *Котырло В.К.* Развитие волевого поведения у дошкольника. – Киев: Рад. школа, 1971. – 199 с.

10. *Лебедко В.К.* К вопросу анализа художественного пространства // Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. Вып. 1. – М.: Прометей, 1996. – 172 с.

11. *Мейман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1 – М.: Изд-во «Мир», 1914. – 659 с.

12. *Мухин Ю.М.* О влиянии перерыва в занятиях на уровень ошибки в передаче пропорций // Проблемы восприятия пространства и времени» / под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. – Л.: Ленинград; отделение Общества психологов, 1961. – С. 25-28.

13. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 239 с.

14. *Сазонтьев А.А.* Значение переноса пространственных компонентов // Проблемы восприятия пространства и времени. – Л.: Ленинград; отделение Общества психологов, 1961. – С. 112–132.

15. *Сакулина Н.П.* Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1972. – 175 с.

16. *Сеченов М.И.* Избранные философские и психологические произведения. Элементы мысли. – М.: Госполитиздат. 1947. – С. 426–427.

17. *Тонконогова Е.П.* О развитии способностей к обобщению и применению знаний у учащихся IV–VI классов // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Д. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 250 с.

УДК 372.8

Слета Юлия Олеговна
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
grishina5@mail.ru

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ УМЕНИЯ АНАЛИЗИРОВАТЬ УСЛОВИЕ ПЛАНИМЕТРИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

В статье решается проблема формирования у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи. Дано определение понятия умения анализировать условие планиметрической задачи с точки зрения теории учебной деятельности. Построена этапная модель формирования у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи. Приведены примеры задач для каждого выделенного этапа, формирующие умение анализировать условие планиметрической задачи учащимися основной школы.

Ключевые слова: *планиметрическая задача, умение анализировать условие, этапы формирования умения, процесс формирования.*

Умение анализировать условие планиметрической задачи является первоочередным умением, которым должен овладеть учащийся основной школы для ее успешного решения. Именно анализ условия является первым этапом при решении любого вида задач, в том числе и планиметрических. В методической литературе [4; 5; 6] указано большое количество умений, которыми должен овладеть учащийся для успешного решения планиметрических задач. Например: перевести заданную ситуацию на язык математики, выполнить чертеж, отвечающий условию задачи, преобразовывать требование задачи в равносильное ему, переосмысливать элементы фигуры с точки зрения другого понятия, оставлять вспомогательные задачи, актуализировать те знания, которые необходимы для решения задач, соотносить свои мыслительные действия с условием задач.

Под умениями будем понимать владение определенными приемами работы и, следовательно, соответствующими приемами умственной деятельности. В данном определении подчеркивается, что умения – это сами практические действия, которые ученик может совершить тогда, когда требуется [1]. Для того чтобы учащиеся овладели умениями, они должны знать, из каких компонентов они складываются. Поэтому в процессе обучения учитель должен специально обучать учащихся составу действий того или иного приема учебной работы. Для этой цели подбираются вопросы и задания, в ходе выполнения которых отрабатываются отдельные действия или прием в целом. Только после того, как учащийся, выполняя задание самостоятельно, будет безошибочно применять нужные способы действий, можно считать умение сформированным. Сформированное на основе приема учебной деятельности умение приобретает новое качество: учащиеся, зная состав и последовательность действий, самостоятельно и творчески применяют его в новых условиях. Это повышает качество получаемых знаний. Овладению умением способствует многократное повторение действий, осознание учащимися структуры самого умения (состава действий), упражнение в применении действий по образцу, инструкции, памятке, правилу или самостоятельно [2]. Процесс формирования умения анализировать условие планиметрической задачи имеет свою логику, этапы и уровни. Мы представляем процесс движения формируемого умения от одного уровня, менее совершенного, к другому – более совершенному.

Процесс формирования умения анализировать условие планиметрической задачи понимается нами как система целенаправленных воздействий, вызывающих качественнее изменения в тех или иных характеристиках умения. Формирование умения – не одномоментный, а многоступенчатый процесс. Это предполагает определение исходного уровня сформированности у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи, обоснование последовательности этапов формирования данного умения, определение динамики развития формируемого умения. Формирование у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи проходит три этапа.

1 этап – «Адаптационный». Цель – адаптировать умения анализировать условия алгебраических задач к анализу условия планиметрических задач. Работа с текстом условия задачи знакома учащимся, но новизна заключается в том, что ученикам приходится анализировать условие планиметрических задач: учащимся нужно определить фигуру, о которой идет речь, правильно изобразить ее, грамотно отметить на чертеже данные задачи. Основные средства формирования: разбор условия по образцу, пересказ условия своими словами, составление условия задачи по чертежу, изображение чертежа по условию, выделение ключевых слов в условии задачи. Например, работа на составление условия задачи по чертежу может быть представлена в различных вариациях.

Основная идея – определить вид фигуры и составить условие задачи. Пример (см. рис. 1).

1. Дан параллелограмм *ABCD,* с острым углом *30°, AB=5, AC=3*. Найти площадь параллелограмма.

2. Дан прямоугольник *ABCD. AB=5, AC=3*. Найти площадь прямоугольника.

3. Дан ромб *ABCD,* с острым углом *30°* и стороной 5. Найти площадь ромба.

© Слета Ю.О., 2017

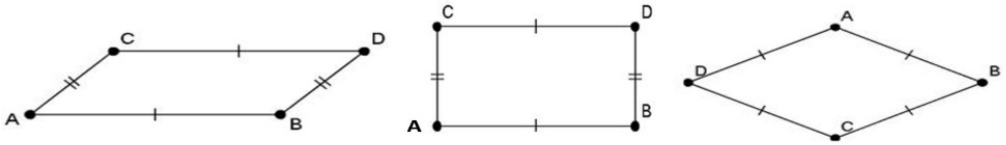


Рис. 1.

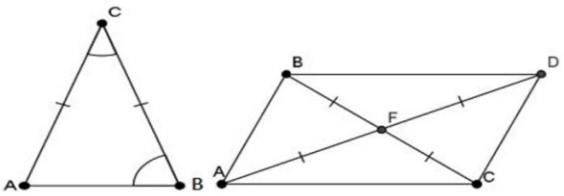


Рис. 2.

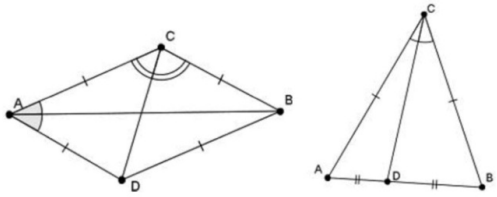


Рис. 3.

Основная идея – найти ошибку на чертеже и составить условие задачи (см. рис. 2).

1. Дан равнобедренный треугольник *ABC*, где *AC=BC*, угол *B=50°*. Найти угол *C*. Или. *Д*ан равнобедренный треугольник *ABC*, где *AC=AB*, угол *B=50°*. Найти угол *A*.

2. Дан параллелограмм *ABCD, BC=7, AD=10,* угол *AFB=30°*. Найдите площадь параллелограмма. Или. Дан прямоугольник *ABCD. AB=3, AC=5*. Найдите площадь прямоугольника.

Основная идея – найти неточность построения чертежа и составить условие задачи. В данном задании все условия на чертеже должны быть выделены верно, но чертеж не должен соответствовать зрительному восприятию (рис. 3).

1. В треугольнике *ABC* отрезок *CD* является не только биссектрисой, медианой, но и высотой т.к. треугольник *ABC* равнобедренный.

2. Параллелограмм *ABCD* является ромбом и его диагонали взаимно перпендикулярны т.к. стороны равны и диагонали делят углы пополам.

Основная идея – вставить пропущенные слова в формулировке определения или теоремы так, чтобы оно было верным:

1. решением треугольника называется нахождение всех его … элементов, т.е. … сторон и … углов;

2. площадь треугольника равна половине … двух его сторон на … угла между ними;

3. квадрат стороны треугольника равен … квадратов двух других сторон … удвоенное произведение этих сторон на … угла между ними.

2 этап – **«Ориентационный».** Цель – сформировать навыки применения различных методов и приемов для анализа условия планиметрических задач. Основные средства формирования: варьирование условия задачи: составление обратных задач, переформулирование требования задачи и ее условия в равносильное, изменение числовых величин, варьирование требования; составление условия задачи по формуле, выделение одинакового математического содержания для разных задач.

Варьирование условия, может быть направлено на уяснение сходства между фигурами с сохранением способа решения и на различие фигур с изменением решения. Рассмотрим варьирование условия заменой основной фигуры [3].

1. а) Диагонали параллелограмма равны 4 см и 7 см соответственно, а угол между ними 30°. Найдите площадь параллелограмма. б) Диагонали ромба равны 4 см и 7 см соответственно, а угол между ними 30°. Найдите площадь параллелограмма. в) Диагонали прямоугольника равны по 4 см, а угол между ними 30°. Найдите площадь прямоугольника.

В данных задачах при замене фигуры, решение не изменяется: площадь вычисляется по формуле $S = \frac{1}{2} d_1 d_2 \sin\varphi$, где d_1, d_2 – диагонали фигуры, $\sin\varphi$ – угол между диагоналями.

2. а) Решите разносторонний треугольник *ABC*, если угол *A=30°*, *AC=6, BC=4*. б) Решите прямоугольный треугольник, если угол *A=30°, AC=6, BC=4*.

3. а) Длина окружности, описанной около равнобедренного треугольника, равна 20π. Найдите площадь треугольника, если основание равно 12. б) Длина окружности, описанной около равнобедренного треугольника, равна 20π. Найдите площадь треугольника, если сторона равна 12.

В данных задачах вид треугольника существенно изменяет весь ход решения.

Прием составления задач по формуле можно проводить как в простом, так и в усложненном виде. В упрощенной форме: учащиеся составляют различные условия задач, используя одну формулы; в усложненной форме – более одной формулы. Пример заданий на составление условий задач по теме «Соотношения в прямоугольном треугольнике». $h^2 = a_c b_c$

1. Высота делит гипотенузу на отрезки равные 10 см и 4 см. Найдите длину этой высоты.

2. В прямоугольном треугольнике с катетами 9 и 12, высота делит гипотенузу на отрезки в отношении 2:3. Найдите длину этой высоты.

3. Найдите высоту равнобедренного прямоугольного треугольника, опущенную на гипотенузу, которая равна 16 см.

На данном этапе варьирование условия должно касаться самых несущественных его сторон,

непосредственно не влияющих на применение основного приёма решения, а именно сюжета задачи и числовых величин. При варьировании условия путем изменения числовых величин, нужно помнить об опасности получения противоречивой или нереальной задачи. Однако не стоит этого бояться, так как такие ситуации формируют у учащихся потребность более тщательного анализа условия задач. Например, учащимся предлагается найти площадь треугольника со сторонами 10, 15 и 20. После решения этой задачи, дадим треугольник со сторонами 10, 15 и 30. Учащиеся должны понять, что решать такую задачу необязательно, так как такого треугольника не существует. Задача: Найдите радиус окружности, вписанной в прямоугольник со сторонами 5 и 3 – так же является нереальной, так как не выполняется условие, при котором в четырехугольник можно вписать окружность.

3 этап – «Стабилизационный». Цель – сформировать умение анализировать условие нестандартизированных задач. Основные средства формирования: Постановка требования задачи по условию, составление условия с недостающими данными, составление условия из переполненного набора данных, переформулирование многовопросной задачи в вариативную и наоборот, решение провоцирующих задач, варьирование условия, влекущее изменение самого типового приема решения.

Начинать работу на данном этапе, следует с введения задач переопределённых, предупреждая на первых порах учащихся о наличии избыточных данных и предлагая им найти такие данные, постепенно переходя от задач простых к таким задачам, в которых избыточные данные не сразу бросаются в глаза. Например, задача: *Найдите площадь прямоугольника если одна сторона равна 6 см, диагональ 10 см, а угол между диагоналями 30°*. Может быть переформулирована в стандартные задачи:

- Найдите площадь прямоугольника, если одна сторона равна 6 см, а диагональ 10 см.

- Найдите площадь прямоугольника, если диагональ равна 10 см, а угол между диагоналями 30°.

- Найдите площадь прямоугольника, если сторона равна 6 см, а угол между диагоналями 30°.

Задача *«Около равностороннего треугольника, высота которого равна* $2\sqrt{3}$ *см и площадью* $4\sqrt{3}$ *описана окружность. Найдите радиус окружности»* может быть переформулирована:

- Около равностороннего треугольника, высота которого равна $2\sqrt{3}$ см описана окружность. Найдите радиус окружности.

- Около равностороннего треугольника, с площадью $4\sqrt{3}$ описана окружность. Найдите радиус окружности.

Когда учащиеся приобретут некоторые навыки решения таких задач, можно перейти к введению таких задач уже без предупреждения о наличии избыточных данных, чередуя эти задачи с традиционными определёнными задачами. Таким образом, не зная, имеется ли в условии задачи лишнее данное или нет, но, подозревая, что оно может быть, учащиеся к каждой задаче будут подходить критически, что вызовет большую, чем в традиционных условиях, необходимость внимательного анализа условия задачи.

Когда такая форма станет привычной и учащиеся будут с легкостью выявлять переопределенные задачи, можно перейти к решению неопределённых задач, снова же вначале предупреждая учащихся о том, что в условии задачи некоторых данных не хватает, и, предлагая им указать, каких. Например, найдите площадь ромба, со стороной 6 см. Данных в условии задачи не достаточно. Условие можно дополнить следующим образом.

- Найдите площадь ромба, со стороной 6 см и углом 30°.

- Найдите площадь ромба, со стороной 6 см и высотой 4 см.

- Найдите площадь ромба, угол между сторонами которого равен 30°, а радиус вписанной окружности $3\sqrt{6}$.

Варьирование условия задачи на данном этапе имеет целью не столько закрепление в памяти учащихся того или иного типового приёма, сколько выработку умения распознавать за различной внешней формой задачи её одинаковую логическую структуру. Большое значение приобретает решение задач данного типа аналогичных по логической структуре, но изменённых по словесной формулировке. При этом изменение формулировки должно касаться той части условия, которая является определяющей для выбора приёма решения [2].

Выделенные этапы и соответствующие им средства в полной мере способствуют формированию у учащихся основной школы умения анализировать условие планиметрической задачи.

Библиографический список

1. *Занков Л.В.* О предмете и методах дидактических исследований. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 148 с.

2. *Исманова К.Д., Абдуллаева О.С., Шокиров Д.А*. Этапы процесса формирования учебных умений у учащихся колледжей // Молодой ученый. – 2015. – № 12. – С. 753–755.

3. *Ковалева Г.И., Астахова Н.А., Дюмина Т.Ю.* Теория и методика обучения математике: конструирование систем задач. – Волгоград: Перемена, 2008. – 156 с.

4. *Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л., Мерлина Н.И.* Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика. – Чебоксары: Чуваш. ун-т, 2009. – 732 с.

5. *Чичигин В.Г.* Методика преподавания геометрии. – М.: Учпедгиз, 1959. – 392 с.

6. *Фридман Л.М.* Как научиться решать задачи. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.

УДК 811-13

Барабанова Елена Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского
elena_barabanova@bk.ru

ТРАНСЛИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ – СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья освещает проблему активизации познавательной деятельности студентов педагогического вуза в обучении иностранному языку. Автор рассматривает аудиовизуальные составляющие и предлагает систему мер, способствующих созданию особой мотивационной среды обучения, формулирует условия активизации познавательной деятельности студентов. Автор подчеркивает, что успех процесса обучения зависит от процесса преподавания, от умения учителя управлять и контролировать процесс обучения, от умения достигать цели и находить средства их реализации.

Ключевые слова: *познавательная деятельность студентов, социализация образования, аудиовизуальные составляющие, транслирование иноязычных текстов, мотивы, цели, результаты.*

Особенности активизации познавательной деятельности представляют особый интерес с точки зрения профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Насколько учитель будет подготовлен в теоретическом и психолого-педагогическом плане, настолько эффективно он может перестроиться для преподавания в новых условиях.

Мы выделяем следующие функциональные компоненты иноязычной образовательной деятельности: *собирать* информацию о среде, *перерабатывать* (транслировать) ее для использования в обучении, *вырабатывать* духовные, культурные регуляторы иноязычного общения, *восполнять* дефицит учебно-научной иноязычной информации, *преодолевать* ограниченность иноязычного общения, *дополнять* жизненный опыт реалиями иноязычного общения, *превращать* внутреннее понимание и знание иноязычной речи во внешнее проявление [1, с. 54–57].

Чтобы осуществить переход к разработке дидактических и методических условий обучения студентов средствами аудиовизуального транслирования иноязычных текстов, необходимо обратить внимание на исследование современных подходов к подготовке учителя. Таким образом, мы надеемся сравнить полученные компоненты методологических положений с современными теоретическими представлениями об активизации процесса образования.

Рассматривая теоретические особенности профессиональной деятельности учителя, исследователи отмечают ее целостную направленность, которая характеризуется единством ***процессуального аспекта*** (целеполагание – целевыполнение) и ***видового аспекта***, в котором отражены все виды деятельности: ценностно-ориентационная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная и эстетическая [2, с. 204].

Изложенный подход мы попытались соотнести с теоретической основой активизации познавательной деятельности, представляющей нормативную базу процессуального и видового аспектов любой деятельности. Нами были использованы основные положения теории деятельности, разработанные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном.

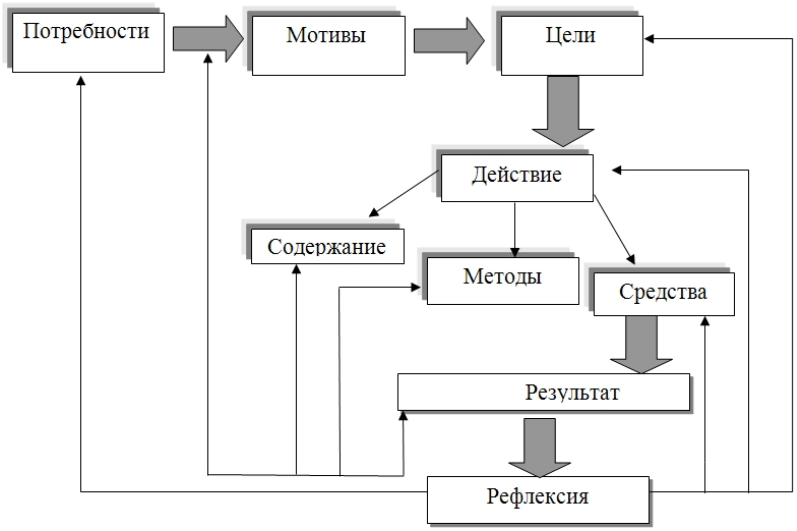


Рис. 1. Структура учебно-научной деятельности студентов

© Барабанова Е.И., 2017

Осуществим переход от деятельности к её структуре, единицами которой являются ***потребности, мотивы, цели, действия и новые потребности*** (рис. 1).

Рассмотрим содержание данной структуры, которая наилучшим способом отражает решение исследовательских задач нашей темы.

Структуру учебной деятельности можно представить как следование одних психолого-педагогических явлений за другими. ***Потребности транслируются в мотивы, а мотивы, в свою очередь, определяют постановку целей***. Деятельность осуществляется через совокупность действий, подчиняющихся иерархии общих и частных учебных целей с переходом к рефлексии. При этом общую цель предвосхищает сознательный мотив учебно-научной деятельности. А мотив – это «опредмеченная потребность», и, следовательно, «чтобы у человека появилось желание познавать окружающий мир, у него сознательно и специально нужно формировать соответствующие потребности» [3, с. 282]. Если формирование потребностей осуществляется через мотивационные цели деятельности, то главным моментом в подготовке учителя любой профессии становится обучение способам постановки целей.

Мы не случайно отмечаем, как потребности ***транслируются*** в мотивы, а мотивы, в свою очередь, определяют постановку целей. В нашем случае понятие трансляции употребляется с элементами ярко выраженной трансформации информации. Применительно к анализу представленной структуры ***(потребности, мотивы, цели, действия и новые потребности),*** следует заметить, что трансляция с элементами трансформации представляет последовательность психолого-педагогических действий в усвоении иноязычной информации. Вместе с тем понятие трансляции с элементами трансформации учебно-научной информации выступает как психологическая основа создания современных аудиовизуальных средств обучения.

С одной стороны, цель является отражением потребностей субъекта, с другой – реальных возможностей познавать объективный мир. Возможность управлять процессом достижения цели должна осуществляться при условии сознательного сопоставления внешнего и внутреннего планов отражения действительности. Как известно, внешняя деятельность контролируется внутренним планом действий, и для нас важно подчеркнуть, что, по мнению К.Я. Вазиной [4, с. 96], главным вопросом обучения деятельности является перевод внешних целей во внутренние, в результате чего формируются общественно значимые потребности и социокультурные способы деятельности. Именно эти «механизмы» перевода внешних целей во внутренние являются обоснованием понятия трансляции в обучении, которое предполагает осуществлять перевод информации из средств обучения в «механизмы» памяти – это выражение Р. Аткинсона [5, с. 324].

Возвращаясь к цели обучения, отметим, что функциональное содержание цели определяется следующим образом. С одной стороны, цель – это предметно осознанное побуждение, так как она порождается мотивом, и в этом заключается побуждающая функция. С другой стороны, цель – это предметная проекция будущего, т.к. реализуется в определенном содержании, и в этом ее направляющая функция. Взаимосвязь побуждающей и направляющей функций определяет интегрирующий характер цели.

Основываясь на вышеуказанных теоретических положениях, становится возможным определить содержание процесса целеобразования в обучении как построения целостного представления о конечном продукте (результате) учебной деятельности.

Таким образом, выполненный нами анализ педагогических исследований по вопросу формирования мотивогенной ситуации и целеобразования показывает, что успешность профессиональной деятельности зависит от умения учителя видеть мотивационное начало, ставить четкие цели реализации мотива, находить средства их достижения, управлять и контролировать учебно-воспитательный процесс.

А.С. Макаренко подчёркивал: «Я убедился, что, как бы успешно человек ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, но если он не будет *учиться на опыте*, никогда не станет хорошим педагогом» [6, с. 193]. Представление А.С. Макаренко о том, что «учиться на опыте» – это постоянный анализ собственной деятельности, её сопоставление с опытом других учителей и с достижениями педагогической науки. Подобный анализ собственной деятельности педагога представляет известное понимание рефлексии в обучении.

В нашем исследовании особое значение придается рефлексии в обучении, нашедшей отражение в структуре деятельностного подхода в обучении. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают рефлексирующего, его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения.

Направленная на самосознание в настоящем, рефлексия обеспечивает возможность переноса «Я» в будущее на основе критического анализа и осмысления уже имеющихся знаний, личного опыта и опыта других видов деятельности. Рефлексия позволяет субъекту установить для себя то пространство активного действия, пределы которого ограничены свойствами самого объекта, деятельностью по его преобразованию и установлению взаимодействия с другими субъектами.

М.В. Кларин, раскрывая особенности формирования творческого мышления, связывает его содержание с рефлексией, которая позволяет осмысливать свой собственный опыт [7, с. 34]. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или их оценки. Таким образом, М.В. Кларин отделяет рефлексию от мышления, переводя её в психическое состояние.

Нам близко понимание рефлексии как теоретической деятельности, которая является механизмом развития продуктивной практической деятельности. В этом случае содержанием рефлексии является соотнесение индивидуальных действий с представлением об ожидаемом результате.

Среди проблем профессионально-педагогической подготовки студентов исследователи указывают на сложность применения ими теоретических знаний в практической деятельности. Как известно, по отношению к мыслительной деятельности любое знание существует как цель и как средство для решения практических задач. Поэтому применение теоретических знаний в практической деятельности является сложным процессом активного познания объекта и условий деятельности, ориентировки, разнообразных оценок, выявления предмета, цели, способов, средств собственной деятельности. Данный процесс не может быть рассмотрен как простая последовательность этапов усвоения знаний, а затем их применения, так как с позиций деятельностного подхода усвоение знаний и формирование умений – взаимосвязанный процесс. Знания выполняют регулятивную функцию, а умения реализуют исполнительскую.

В.П. Беспалько выделяет четыре уровня освоения деятельности [8, с. 176]:

1. «Ученический» уровень деятельности – это алгоритмическая деятельность при внешнем заданном алгоритмическом описании (заданы цель, ситуация, действия по её решению).

2. Репродуктивная деятельность – алгоритмическая деятельность по памяти (заданы цель, ситуация и требуется применять ранее усвоенные действия по её решению).

3. Эвристическая деятельность, выполняемая не по готовому, а созданному в ходе самого действия алгоритму или правилу, когда задана цель, но не ясна ситуация, в которой цель может быть достигнута; тогда требуется уточнить ситуацию и применить ранее усвоенные действия для решения данной нетиповой задачи.

4. Творческий уровень – продуктивная деятельность, выполняемая путем самостоятельного конструирования объективно новой ориентировочной основы деятельности. Человек действует «без правил», но в известной ему области, создавая новые правила, хотя ему известна цель, поиску подвергаются подходящие ситуации и действия, ведущие к достижению цели.

Таким образом, освоение профессиональной деятельности студентами возможно на основе тесной взаимосвязи теоретического и практического обучения, а выход на третий и четвертый уровни деятельности требует от студентов владения методами и средствами научно-исследовательской работы.

Такой уровневый подход к анализу деятельности предполагает интеграцию подсистем профессиональной подготовки: теоретического и практического обучения, психолого-педагогической и специальной подготовки, а также исследовательской работы. Именно в данном аспекте мы видим перспективу применения идеи трансляции учебно-научной информации аудиовизуальными средствами обучения.

Отражая перечисленные позиции в отношении трансляции информации аудиовизуальными средствами обучения, можно выявить её существенные стороны в обучении:

– повысить мотивацию усвоения иноязычной речи;

– способствовать активному участию студентов в процессе обучения;

– научиться исследовать языковую действительность.

Таким образом, мы рассмотрели вопросы целостного подхода к анализу педагогической деятельности и возможности обучения студентов с использованием трансляции учебно-научной информации аудиовизуальными средствами.

На основании выполненного обзора многочисленных теоретических источников, анализа цели, объекта и предмета данного исследования, разработан концептуальный подход, отражающий теоретические основы активизации познавательной деятельности студентов.

Библиографический список

1. *Барабанова Е.И.* Исследование проблемы активизации познавательной деятельности студентов в обучении иностранному языку // Педагогические науки. – 2016. – № 2. – С. 54–57.

2. *Новиков А.М.* Процесс и методы формирования трудовых умений. – М.: Высш. шк., 1986. – 288 с.

3. *Занков Л.В.* О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Просвещение, 1985.– 356 с.

4. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека и модульное обучение. – М.: Педагогика, 1991. – 122 с.

5. *Аткинсон Р.Ч.* Человеческая память в процессе обучения. – М.: Прогресс, 1980 – 526 с.

6. *Макаренко А.С.* Сочинения: в 6 т. – М.: Просвещение, 1951. – Т. 4. – 428 с.

7. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. – Рига: Эксперимент, 1995. – 53 с.

8. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. – М: Изд-во ИРПО, 1997. – 304 с.

УДК 80:004.3 ; 811-13

Смирнова Светлана Алексеевна
кандидат культурологии, доцент
Костромской государственный университет
Grace-noire@yandex.ru

СОЗДАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ MIND MAPS КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В статье рассматривается важность умения создания и построения Mind Maps как эффективного средства при изучении иностранного языка. Подобные схемы стимулируют творческое и аналитическое мышление студентов вузов, развивают конкуренцию в группе, учат их работать постоянно и системно.

Ключевые слова: *карта знания, новшество, изучение иностранного языка, глобальная сеть Интернет, создание проекта.*

В последнее время, в связи с глобальными переменами, произошедшими в системе высшего образования в России, учитывая переход на двухуровневую систему и множество новшеств, не только преподаватели, но и сами студенты начинают относиться к учебному процессу по-новому. После введения студенческих портфолио, интерес и конкуренция между учащимися усилились. Здоровая конкуренция и усердие наблюдаются среди обучаемых абсолютно всех специальностей, студенты работают более целенаправленно, системно, занимаясь, говоря современным языком, созданием своего «бренда».

В настоящий момент изучение иностранного языка как нельзя актуально, это понимают руководители вузов, педагоги, родители и ученики. Студенты стремятся овладеть им на должном уровне, многие мечтают работать в крупных компаниях, где требования к соискателям высоки и знание иностранного языка приветствуется. Именно поэтому студенты-первокурсники, как правило, полны энтузиазма приступить к изучению иностранного языка на более высоком уровне, тем более что уровень владения им после окончания школы не соответствует тому, коим должен обладать студент высшего учебного заведения. При этом молодые люди, зачастую, растеряны, не могут сами сориентироваться, каким образом улучшить свои знания, какими учебниками, методиками и сайтами лучше воспользоваться. Среди существующего многообразия, именно педагогу необходимо направить их, сопровождать и контролировать их успехи (или недочеты) на протяжении всего времени, отведённого на изучение иностранного языка на той или иной специальности.

Кроме составления классического портфолио по иностранному языку, в помощь студентам могут быть предложены так называемые Mind Maps (карты знаний или карты памяти). Это современная прогрессивная методика может быть применена абсолютно к любой области знания и даже любой жизненной ситуации, не относящейся к обучению. Обычно современная молодёжь чувствует себя как «рыба в воде» если дело касается каких то современных компьютерных программ, помогающих им в учёбе, поэтому проблем при построении «карт памяти» у молодых людей не возникает.

Что такое майндмэппинг с точки зрения изучения иностранного языка? Дело в том, что в голове студентов-первокурсников много беспорядочных, услышанных «где то в песне», увиденных «где то в фильме», заложенных в школах и других учебных учреждениях знаний, зачастую совершенно бессистемных, незакрепленных и для них непонятных. Mind Maps помогают разложить их по полочкам, оценить уровень их знаний, умения их применять, целиком посмотреть на всё «сверху». Всё это можно просто сделать с помощью подобной карты – она помогает задействовать оба полушария мозга, создать структуру идей и увидеть перед собой целостную картину.

Впервые карты памяти использовал Тони Бьюзен – английский психолог, который всю жизнь изучал возможности работы мозга и то, как заставить его работать быстрее и продуктивнее. Сейчас в глобальной сети Интернет любой может найти самые разные программы и сервисы для создания подобных карт. С картой удобно работать, её можно разместить на мобильном телефоне, планшете, домашнем компьютере или попросту нарисовать на бумаге. Студенты с удовольствием занимаются созданием подобных проектов, сравнивают их с картами сокурсников, обсуждают и спорят над необходимостью наличия некоторых пунктов, заимствуют что-то новое, учатся сотрудничать и мыслить, развивают конкуренцию, самоконтроль и уверенность в своих силах.

Само создание собственной карты владения иностранным языком уже неоценимо, так как оно есть также процесс мышления. В нем соединяются два вида деятельности – творческая и аналитическая, за которые отвечают разные полушария мозга. Правое отвечает за пространственную ориентацию, воображение и мышление, а левое – за анализ и логику. Работая над созданием Mind Map самостоятельно (а возможно и с помощью преподавателя) искренне и честно, студент получает истинную картину своего уровня владения иностранным языком, учитывает свои слабые моменты, гордится сильными сторонами и достижениями, что является более продуктивным, нежели анализ уровня владения самим педагогом.

При создании Mind Maps преподавателю следует подробно изложить группе студентов цель

© Смирнова С.А., 2017

и преимущества построения индивидуальной карты владения иностранным языком. Предпочтительно подробно объяснить им и даже начертить на доске модель карты. Методика построения подобных схем основана на визуализации и структурировании мышления. То, как будет выглядеть карта, может иметь решающее значение.

Как правило, карта строится в виде «дерева». Оно должно иметь ствол и ветки. Каждая ветка – это навык, умение или даже тема. Студенты проявляют творческие таланты в оформлении своих карт. Многим нравится изобретать формы «веток», они могут пользоваться многочисленными компьютерными программами для украшения своей схемы. Многие пользуются разными цветами. Большим плюсом данной методики является то, что цвет, форму и даже саму карту можно с лёгкостью менять по ходу её «прохождения». Необходимо заметить, что большая часть студентов вузов увлечённо работают над своей картой. Современной молодёжи, увлечённой популярными компьютерными играми, это напоминает прохождение квест-игры, где они сами «прокачивают», то есть улучшают своего персонажа, то есть самого себя. Виртуальный мир всё больше становится частью нашего реального мира, и навык построения подобных карт пригодится выпускникам вузов в дальнейшей карьере, в решении определённых задач, в выборе профессии и даже в трудоустройстве.

Для построения карты необходимо поставить себе цель. Для студентов изучающих иностранный язык это может быть «владение иностранным языком в совершенстве» или «владение иностранным языком на «отлично» согласно вузовской программе» или другие (зачастую студенты проявляют большую креативность и амбициозность в построении целей). После чего следует провести аудит своих знаний и навыков (лучше сделать это с помощью преподавателя). Далее следует составить план по постоянному и системному накоплению знаний и развитию умений (для всех исключительно индивидуальный) и обязательно добиваться результатов (опять же, под контролем преподавателя). Желательно еженедельно или хотя бы раз в месяц отчитываться и обсуждать результаты и затруднения в малой рабочей студенческой группе. Это не дает студентам расслабляться, «подстёгивает» их азарт и показывает реальные результаты.

После определения цели важно провести аудит своего «старта». Студенту сложно самостоятельно оценить свои знания и возможности, поэтому именно на этом этапе так важна квалифицированная беспристрастная помощь педагога. Сам обучаемый, однако, в состоянии дать ответы на такие вопросы как «Каков мой уровень владения иностранным языком на данный момент?», «Что я не знаю?», «Что я не умею?» и подобные.

В разделе «Развитие» совместно с педагогом студент разворачивает план дальнейшей деятельности. Все без исключения студенты малой учебной группы должны стремиться работать с иноязычной литературой, а в идеале овладеть всеми

Рис. 1. Пример несложной Mind Map

видами чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое), уметь читать и понимать тексты общего характера, тексты по широкому и узкому профилям направления, специальную литературу на иностранном языке.

Также немаловажным является приобретение умения выстраивать диалогическую и монологическую иноязычную речь с использованием наиболее употребительных лексико-грамматических средств в типичных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения. Большое значение следует уделять диалогической и монологической иноязычной речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. В настоящее время сами студенты осознают важность умения работать с деловой корреспонденцией. Выпускники вузов должны уметь составить аннотацию, написать реферат, тезисы сообщения, письмо на иностранном языке, создать и прокомментировать презентацию на цифровом носителе, делать сообщения на заданные темы, грамотно аргументировать свою точку зрения.

Для этого в разделе «развитие» отдельно следует указать навыки, которые обучающиеся должны приобрести, а именно:

– навыки разговорной речи на иностранном языке;

– навыки чтения без словаря, при условии, что текст содержит не более 3–4% незнакомых слов, значение которых можно понять из контекста на основе знания моделей словообразования (текст построен на изученном грамматическом материале);

– навыки чтения со словарем, если текст содержит 5–6% незнакомых слов и изученный грамматический материал;

– способы передачи содержания на родном и иностранном языках (учебный перевод или изложение содержания);

– способы построения вопросов и ответов на вопросы по изученной тематике;

– способы вести беседу на пройденную тему или на темы, близкие к изученным (обмен репликами: преподаватель – студент, студент – студент).

В разделе «Продвижение» указывается, каким образом студенты могут самостоятельно или на аудиторных занятиях в группе двигаться к достижению поставленной цели. Например, в области аудирования воспринимать на слух и понимать основное содержание аутентичных общественно-политических, публицистических и художественных текстов, а также выделять в них значимую/запрашиваемую информацию. Для этого можно пользоваться многочисленными аудио и видео материалами, широко представленными в сети Интернет, смотреть фильмы, слушать песни, что очень нравится студенческой аудитории. В области чтения студенты должны читать и понимать содержание аутентичных текстов разных жанров и стилей с пониманием их основного содержания, выделять значимую/запрашиваемую информацию из текстов. Студентам нравится самим находить статьи на интересующие их темы, можно по очереди приносить статьи в класс, читать и, под руководством преподавателя, обсуждать излагаемые в них сюжеты. Такой вид деятельности значительно повышает интерес к изучению иностранного языка, снимает «барьер скованности и застенчивости» некоторых учеников, ведёт к сплочению малой учебной группы.

Говорение вызывает самые большие трудности. Студенты вузов должны уметь начинать, вести/поддерживать и заканчивать различные виды диалогов (диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью/собеседование при приеме на работу), соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости используя стратегии восстановления сбоя в процессе коммуникации (переспрос, перефразирование и другие), а также уметь расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ); делать сообщения и выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение. Постоянная практика при правильной постановке цели и постоянном контроле педагога, однако, показывает несомненные положительные результаты.

Письмо не является любимым видом работы студентов, однако необходимо уделить время развитию умений вести запись основных мыслей и фактов (из аудиотекстов и текстов для чтения), а также запись тезисов устного выступления по изучаемой проблематике; поддерживать контакты при помощи электронной почты (писать электронные письма личного характера); оформлять Curriculum Vitae/ Resumé и сопроводительные письма, необходимые при приеме на работу, выполнять письменные проектные задания (письменное оформление презентаций, информационных буклетов, рекламных листовок, коллажей, постеров или стенных газет. При этом самыми любимыми заданиями среди студентов бывают конкурсы на лучший постер или собственный видеоряд-презентацию, лучший проект.

Раздел «Результаты» может быть выстроен либо в форме классического портфолио, либо в свободной манере. В данном пункте указывается резюме достигнутых результатов. Можно упомянуть в каких мероприятиях по иностранному языку студент принимал участие, каких достижений он добился, какие дипломы и сертификаты получил. В случае же, если результаты были более скромными, можно указать своё место в рейтинге достижений своей малой учебной группы или же написать что то совершенно простое вроде «Я полностью посмотрел фильм на иностранном языке и все понял» или «Я смог написать своему другу из Англии и не пользовался переводчиком». Каковы бы ни были

достигнутые победы, пусть они станут предметом гордости самого студента и его ближайшего окружения, а также заслужат одобрение преподавателя.

Построение подобных схем, безусловно, очень помогает при изучении иностранного языка. Но не только. Научившись самостоятельно создавать их и работать с ними, молодые люди приобретают полезный инструмент для самосовершенствования самих себя абсолютно в любой сфере. Это может помочь им в карьере, в будущей профессии и даже в личной жизни. На сайте ThinkBuzan можно пройти бесплатное онлайн-обучение по построению Mind Maps либо создать их абсолютно самостоятельно.

Библиографический список

1. *Смирнов А.В., Валиахметова И.В.* Современные аспекты мотивации учебной деятельности студентов вузов // Актуальные вопросы психологии и педагогики. – Новосибирск: ЦРНС, 2009. – С. 81–95.

2. *Смирнова Л.В.* Роль и место разрядки на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 4. – С. 182–185.

3. *Смирнова С.А.* Усиление роли и оптимизация самостоятельной работы студентов как основы образовательного процесса в контексте новых требований ФГОС в вузе // Вестник Костромского государственного университета КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 164–167.

4. *Татур Ю.Г.* Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. – 262 с.

УДК 81’27

Лытаева Мария Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Ульянова Екатерина Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
lytaeva_ma@mail.ru, kuljanova71@mail.ru

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ

В статье раскрывается роль коммуникативных ситуаций при обучении аудированию на всех этапах работы над иностранным языком. Коммуникативные ситуации формируют мотив деятельности, поэтому их включение в процесс обучения иностранному языку делает извлечение информации из прослушанных текстов более целенаправленным, что обеспечивает и возможность ее использования при последующем порождении собственных высказываний. Обращение к интересам слушателя и его эмоциям делает продукт аудирования – смысловое решение реципиента – личностно окрашенным и значимым. Коммуникативные ситуации могут и должны использоваться как перед звучащим текстом, во время прослушивания, так и после него. Только таким образом возможно паритетное использование всех видов речевой деятельности и развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: *рецептивные виды речевой деятельности (ВРД), продуктивные виды речевой деятельности (ВРД), коммуникативная компетенция, коммуникативная ситуация, аудирование, обучение аудированию, дискурсивные средства.*

В качестве современной цели обучения иностранным языкам (ОИЯ) рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции – внутренней готовности и способности к речевому общению. Не вызывает сомнений, что ОИЯ означает обучение чтению, говорению, аудированию и письму. Об аудировании долгое время говорили как об «относительно самостоятельном» виде речевой деятельности (ВРД), рассматривая его лишь как одну из сторон устной речи. Проведение итоговых экзаменов в школе и в вузе, а также результаты международных экзаменов показывают, что этот ВРД вызывает наибольшие затруднения у экзаменуемых. Следовательно, цель ОИЯ не может быть достигнута, если участники плохо «слышат» друг друга. Все вышесказанное заставляет нас обратиться к проблеме повышения эффективности при обучении восприятию речи на иностранном языке и определению наиболее релевантных приемов для развития данного умения.

Аудирование в большинстве случаев реализует устное общение, когда его участники находятся в непосредственном контакте и взаимодействуют в диалоге или полилоге. В процессе обучения аудирование имеет ряд ограничений (например, аутентичность; языковая, речевая правильность и т.д.). Это объясняется тем, что студенты чаще всего воспринимают либо речь учителя, который вынужден адаптировать свои высказывания для группы, либо речь коллег, которая не может считаться аутентичной, не всегда правильная как с языковой, так и с дискурсивной точки зрения. Единственная возможность смоделировать в учебном процессе реальную ситуацию, когда воспринимается речь носителей языка, это использовать технические средства обучения – аудиотексты и видеосюжеты. Но и в этом случае общение протекает в большей степени опосредованно, так как слушатель не имеет возможности, например, переспросить, уточнить непонятое содержание, а носитель языка – подстроить свою речь под слушающего: замедлить темп, упростить языковое оформление и т.д. Кроме того, восприятие аудиотекста происходит по слуховому каналу в ограниченном промежутке времени. Все это уменьшает возможность полного понимания его содержания, присвоение информации с целью ее дальнейшего использования. Это означает, что в процессе ОИЯ формирование и развитие этого умения требует определенного количества времени и усилий как на занятии, так и дома. Начинать формирование этого умения надо с предъявления фонетических отличий. Ведь, как известно, человек слышит «произнесенные звуки, которые следует упорядочить. Затем акустическая последовательность должна быть структурирована в синтагмы и супер-синтагмы, в которых особую роль играет интонационная и ритмичная организация высказывания» [6, с. 80].

В рамках профессиональной подготовки филологов определенное количество часов в программе выделено для фонетического курса, который позволяет поставить артикуляционную базу на основе сравнительного анализа родного и иностранного языков, изучить их интонационный рисунок и пр. [3, с. 38–42]. Когда студенты знакомы с артикуляционными отличиями иностранного языка, сами умеют все правильно произносить, тогда и воспринимать иноязычные высказывания становится проще. Однако Программы высших учебных заведений не предусматривают обучение фонетике студентов нефилологических специальностей, а в учебниках почти не отводится места для тренировки различий в произношении[1]. Но забывать о том, что **практическое знакомство** с фонетической системой облегчает понимание, не следует, так как именно оно позволяет настроить ухо студента на восприятие иноязычного высказывания. Следо-

© Лытаева М.А., Ульянова Е.С., 2017

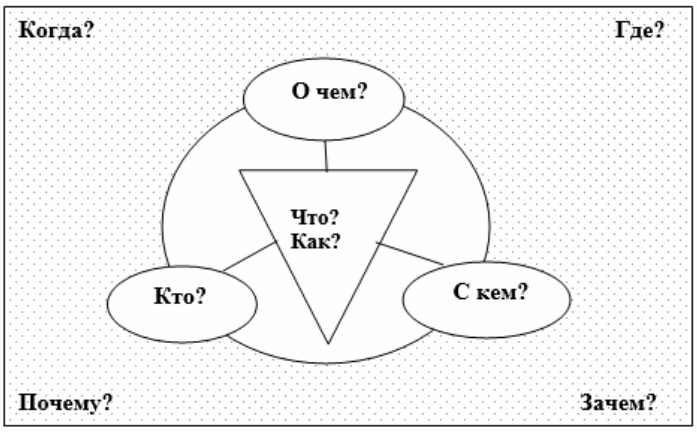


Рис. 1.

вательно, каждому преподавателю стоит «потратить» некоторое количество времени, на объяснение и тренировку некоторых сходств и различий в произнесении и написании отдельных слов.

На начальном этапе для данных целей прекрасно подходят упражнения, позволяющие визуализировать фонему в виде букв и буквенных сочетаний. На такие упражнения не обязательно отводить много времени. В рамках фонетической зарядки на начальном этапе демонстрируются несколько таких «дорожек» для отдельных гласных и согласных[2], которые впоследствии отлично впишутся в качестве образца для выполнения домашнего задания, когда студенты самостоятельно ищут примеры использования фонем и их буквенных соответствий в активном словаре урока/ темы.

Следует также признать, что участники учебного процесса сталкиваются с большим количеством других объективных трудностей [подробнее см. 3, с. 71–76]. Например, на уроках **почти всегда** используются адаптированные аудиотексты (по крайней мере, в языковом наполнении, темпе звучания и др.), что оправданно с методической точки зрения, но ограничивает подготовку участников к реальному общению. Кроме того, в современные учебники по иностранному языку (как российские, так и аутентичные) включено относительно небольшое количество заданий на аудирование.

Планируя свою работу над звучащим текстом, преподавателю следует помнить, что, как и все другие ВРД, аудирование является когнитивным процессом, в ходе которого фонетические элементы мысленно обрабатываются с целью извлечения конкретной информации в рамках коммуникативной ситуации [4, с. 138], поэтому работа над аудированием должна быть связана с дискурсивным погружением, которое в учебном процессе создается заданной (в учебнике или учителем) ситуацией общения и четко сформулированной целью коммуникации. Это находит свое отражение в следующей схеме (рис. 1) [7, с. 26–27], где представлен полный спектр лингвистических и экстралингвистических факторов, относящихся к конкретной ситуации общения в рамках звучащего текста.

Размышления над ответами на приведенные вопросы позволяют задать необходимые факторы коммуникации (ситуативные, эмотивные, социокультурные, контекстуальные [8, с. 478]) и спрогнозировать ее ход и итог.

Вероятностное прогнозирование в аудировании проявляется на всех уровнях восприятия – от слога и текста до дискурса. Прогнозирование на уровне текста – наиболее сложное явление, которое требует умений «удерживать всю информацию текста, объединять разрозненные факты в общий контекст, понимать мотивы и скрытый смысл сообщения» [2, с. 67]. В реальной коммуникации именно это когнитивное умение гарантирует успешность общения.

Если исходить из того, что реализация любой когнитивной деятельности проходит четыре этапа: ориентировки, планирования, исполнения и контроля/ оценки результата, то и обучение аудированию с помощью коммуникативных ситуаций должно осуществляться на всех. **Ориентировка и планирование** деятельности происходят ***до восприятия*** текста (прослушивания), где возможно выполнение некоторых подготовительных упражнений, которые позволяют формировать антиципацию ситуации. Фаза **исполнения** соответствует ***восприятию*** текста (звучанию). А **контроль/ оценка успешности** осуществляется ***после восприятия***.

Поскольку (само)оценка успешности является основным мотивом деятельности, все остальные этапы должны ориентироваться на объект контроля, т.е. на цель коммуникации, сформулированной в задании или учителем. Цель задания на аудирование касается не только содержания, базирующегося на учете факторов коммуникативной ситуации (рис. 1), она непременно должна затрагивать аффективную сторону языковой личности, а также служить пониманию межкультурных особенностей общения для **последующего использования**. В качестве иллюстрации рассмотрим пример из учебника «Optimal A1»:

Пример 1: ***УМК Optimal A1.*** *Тема урока*: **Reisen. Schöne Ferien (planen/ machen) (Путешествие. Подготовка и проведение)** – *учебник, стр. 58*

Задание A14a): Прослушайте сообщение. Какие слова и выражения вы слышите? Отметьте их.

– mit der Freundin diskutieren *– Musik hören*
– Datum festlegen *– Geld wechseln …*
– im Reisebüro Prospekte holen …

Само задание в учебнике помогает познакомиться и начать отработку грамматической конструкции разговорного прошедшего времени – перфекта – на материале темы «Путешествие» (лингвистическая составляющая цели). Студентам предлагается распознать звучащие словосочетания, большинство из которых им уже знакомы по тексту (учебник, с. 54–55) и которые в звучащем тексте использованы в прошедшем времени. Следовательно, студенты могут обратить внимание на грамматические формы, на интонационный рисунок предложений, отражающих прошедшее время. Параллельно в рабочей тетради приводятся эти же словосочетания, где студенты дописывают формы прошедшего времени самостоятельно (рабочая тетрадь, с. 58; упр. 14). Следующим шагом после прослушивания текста является задание самостоятельно составить предложения в прошедшем времени с услышанными словосочетаниями в разных формах: 1-ом лице ед. и/ или мн. числа, задать вопросы во 2-м лице ед. и мн. числа (учебник, с. 58; A14b). Аудирование в этом случае помогает освоить новую грамматическую конструкцию, вспоминая приятные впечатления об **отдыхе** (аффективный уровень компетенции), а также познакомиться с особенностями организации отдыха в стране изучаемого языка. А на дискурсивном уровне (конечная цель задания) студенты должны научиться не только воспринимать новую грамматическую конструкцию, но и использовать ее для создания собственных сообщений по теме урока, частично прогнозируя возможности развития «сюжета» – макроструктуру дискурса: планирование/ подготовка путешествия, расположение отеля, активный/ пассивный отдых, впечатления об отдыхе и т.д. Эту цель учитель должен озвучить заранее.

Пример 2: **УМК *Optimal A2***. *Тема урока*: **Ein Leben – ein Traum. Über sein Leben sprechen (Одна история жизни – история одной мечты**. **Рассказ о собственной жизни)** – *учебник, стр. 18*

Задание A12: Прослушайте сообщение.
Какие даты Вы слышите?
Отметьте их в левой части таблицы.
(***Транскрипт, трек 22:***
Ich bin 1982 geboren.
Mit 6 bin ich in die Schule gegangen.
Ich habe mit 21 geheiratet…)

В задании к примеру 2 учащимся предлагается услышать обстоятельства времени, встречающиеся в интервью, подчеркнуть их и повторить вслух. Далее нужно сделать проверочное упражнение: прочитать те же предложения с правильными датами. Это задание позволяет развивать языковые умения (обозначение времени). Чтобы оно также эмоционально затронуло студента, нужно предложить такую дискурсивную цель, позволяющую ему извлечь информацию, которую собеседник может озвучить, например, при знакомстве, на собеседовании, а также использовать ее как основу для собственного высказывания о своей жизни или жизни своих знакомых, родственников и друзей.

Поскольку в учебниках сформулированы, в основном, лингвистические цели задания, со стороны учителя требуется дополнительная ориентировка деятельности студентов. Поэтому при обучении аудированию приходится выбирать отдельные задания перед или после аудиоматериалов, позволяющие более детально проникнуть в ситуацию и, таким образом, подготовить студентов к достижению цели коммуникации. Зачастую это также требует дополнительных усилий, выходящих за рамки УМК: учитель самостоятельно описывает глобальную ситуацию общения, включающую ряд лингвистических и экстралингвистических факторов, чтобы повысить значимость задания и мотивацию студентов. Все коммуникативные ситуации – предтекстовые, текстовые и послетекстовые – должны быть подчинены общей глобальной ситуации общения, связанной с дискурсивной моделью поведения.

Исходя из коммуникативной задачи, выбранной в рамках одной из реальных ситуаций общения, преподаватель сначала предлагает задания, которые заранее помогают снять некоторые трудности при прослушивании. Так, в качестве предварительного этапа работы над аудио- и/или видеоматериалом можно использовать метод прогнозирования, используя тематические картинки или ответы на вопросы.

Пример 3: **УМК *Optimal A1*-** *Тема урока*: **«Essen – Trinken - Einkaufen (Еда – Напитки – Покупка продуктов и напитков)»** – *учебник, стр. 40, трек 82-84*

Задание A9 (дополненное): Прочитайте диалоги A9b). Расположите картинки в соответствии с содержанием диалогов. Определите тему каждого из них. В какой последовательности они могут разыгрываться? Обсудите это со своим партнером.

В примере 3 в качестве тематических картинок перед прослушиванием диалогов **на студенческой вечеринке** выступают изображения, помогающие узнать отдельные ситуации, которые студентам впоследствии предстоит разыграть самим (коммуникативная цель): приветствие, обсуждение еды, приглашение, выражение согласия, извинение.

Параллельно можно заняться выявлением речевых моделей, которые используются в таких диалогах. Студенты разбиваются на тематические группы, соотносящиеся с разными этапами и темами диалогов, и выбирают реплики по «своей теме» (см. выше). В более продвинутых группах можно

попросить написать еще одну-две реплики по теме самостоятельно. Таким образом, создается атмосфера диалогов, студенты активизируют собственные фоновые знания по данной теме. Поскольку данная ситуация является распространенной и релевантной для общения, то повышается мотивация и интерес к прослушиванию, во время которого студенты могут проверить свои догадки о хронологии событий на вечеринке.

Звучащие диалоги уже помогают соотнести предварительные знания с реальностью (развитие умения антиципации), потренировать «ухо» на восприятие иноязычной речи, а также подготовиться к дальнейшему использованию новых знаний в общении. Послетекстовая ситуация приобретает особую важность: она предоставляет возможность разыграть подобные диалоги. Для этого можно подготовить ситуативные карточки, в которых будет отражена ситуация и некоторое ее наполнение. Например:

К заданию в учебнике Optimal A1 (пример 3)
Ситуация: ***Обсуждение вкуса незнакомого блюда.***
Партнер А: *Вы на студенческой вечеринке. Ваш знакомый взял какое-то неизвестное блюдо. Попросите его попробовать. Решите, какое оно на вкус и нравится ли оно Вам.*
Партнер Б: *Вы на студенческой вечеринке. Вы взяли Chicken Wings (см. учебник с. 41; A10). Дайте это попробовать своему знакомому. Назовите блюдо и объясните, откуда оно. Спросите, как он это находит.*

Дискурс «Планирование отпуска/ каникул» также представляет собой стандартную ситуацию общения, однако может иметь низкую коммуникативную ценность (в ближайшее время никто из участников курса не станет использовать эти умения в реальной жизни). С другой стороны, такая беседа отражает особенности инокультурного общения и может быть интересной именно с этой точки зрения: предварительное изучение мотивов для путешествия в стране изучаемого языка, их сопоставление с собственными (предтекстовые коммуникативные ситуации) помогает сделать отвлеченную ситуацию общения личностно значимой. Это создает мотив для осознанного восприятия текста и использования его содержания в собственном коммуникативном опыте. См. пример 4.

Пример 4: **УМК «*Mittelpunkt neu B2.1*»**: *Тема урока:* **«Reiseplanung in der Wohngemeinschaft (Планирование совместного отдыха)»** – *стр. 12*.

С. 9, упр. 3a), b) Что движет немцами при выборе цели путешествия? Распределите наиболее популярные мотивы в соответствии с их популярностью в процентном выражении. Сравните свои результаты с результатами других групп.

С. 9, упр. 3c) Расскажите, чем вы руководствуетесь при определении цели путешествия. Расспросите своего партнера. Ответьте на вопросы своего партнера.

На этапе восприятия текста можно пользоваться как языковыми, так и коммуникативными заданиями. Например, в более слабых группах можно предложить упражнения на распознавания слов, словосочетаний из активного словаря, грамматических явлений, а также текстовых конструкций. Обычно упражнения на развитие лингвистической компетенции можно найти в рабочей тетради (ср. **пример 4**: рабочая тетрадь, с. 11–14, **пример 2**: рабочая тетрадь, с. 18, упр. 17).

В более сильных группах можно попросить студентов записать ответы на некоторые вопросы с помощью ключевых слов (текстовая коммуникативная ситуация) для последующего обмена информацией (послетекстовая коммуникативная ситуация. Например:

К заданию в учебнике Mittelpunkt B2.1. (пример 4)
Прослушайте разговор приятелей о планах на отпуск.
Запишите ответы на следующие вопросы:
1) Какие виды отдыха обсуждают приятели?
2) Какие районы Европы упоминаются в разговоре?
3) Кто согласен на активный отдых?
4) Какой вариант подойдет всем?

Следует помнить, что такое задание всегда сопряжено с определенными сложностями, которые связаны как с языковыми проблемами, так и с необходимостью обобщения информации (selegierendes Hörverstehen – ср. [5, с. 233–234]). Это может снизить мотивацию при его выполнении и последующей проверке. Гораздо проще попросить участников курса записать только отдельные ключевые моменты, отражающие главное содержание беседы (globales Hörverstehen) (**пример 4**, учебник, с. 12, упр. 1b).

Прослушайте диалог. Кто чем любит заниматься в отпуске? Кто не выносит какие виды отдыха?
Заполните таблицу.

Name	*Er / sie mag*	*Er/ sie mag nicht*
Susanne		
Carla …		

Следует также подчеркнуть, что письменная фиксация услышанного в виде дискурсивных средств, ключевых слов или ответов на вопросы увеличивает **срок использования** полученной информации и позволяет **перенести** их также **в другую ситуацию общения** (**пример 2**: реагирование на вопросы о своей жизни, об отдельных событиях в жизни семьи, друзей и компании; **пример 3**: обсуждение ближайших планов, приглашение на танцы, в кафе; реакция на приглашение и пр.; **пример 1, 4**: обсуждение этапов работы над проектом, распределение обязанностей, формулировка собственных желаний и пр.).

При работе с аудиоматериалами всегда следует уделять внимание **дискурсивным средствам**, которые помогут студентам составлять подобные высказывания самостоятельно, перенося их на другие ситуации общения. Обычно такие средства из-за своей сложности и многообразия приведены отдельно и требуют более детальной проработки

в говорении или письме. Главное, чтобы рецептивная работа над языком перешла в продуктивную, что закрепит услышанное содержание в лингвистическом, коммуникативном и, как следствие, в когнитивном плане. Помочь в этом может вплетение релевантных дискурсивных средств в послетекстовую коммуникативную ситуацию. Для начального уровня (А1–А2) это могут быть следующие письменные задания (в УМК отсутствуют).

Пример 1 (уровень А1):

Напишите своим друзьям о том, как Вы провели свой последний отпуск/ каникулы. Используйте min. 6 слов и словосочетаний из задания А14 учебника. Опирайтесь в своих формулировках на письмо в задании R2 в рабочей тетради.

Пример 2 (уровень А2):

Вы собираетесь участвовать в конференции. Перед докладом все кратко представляются. Подготовьте 5-6 предложений, которые помогут Вам рассказать о себе. Используйте мин. 5 слов и словосочетаний из заданий А11, А12. Начинайте свои предложения с обстоятельств времени.

В связи с тем, что неотъемлемой частью успеха является контроль/ оценка усвоения материала, пренебрегать этим при обучении аудированию не стоит. Следует помнить, что контроль может распространяться на одну часть работы со звучащим дискурсом (например, проверка итогового письменного задания в рамках послетекстовой ситуации) и проходить в разной форме.

Для **преподавателя** простым и малозатратным является контроль понимания услышанного с помощью *тестовых заданий* (н-р, тест на множественный выбор, соотнесение двух частей, хронологическая нумерация и пр.) по ключам. Проверка письменных ответов на вопросы, которые записаны студентами в ходе прослушивания аудиоматериала, затрудняется тем, что однозначно правильного варианта решения не существует. Но если с точки зрения содержания претензий не возникает, проверяющему стоит исходить из коммуникативной корректности информации. При проверке таких заданий очень помогают сводные таблицы для оценки тестов, разработанные в Европе [см., например, 4, с. 146]. Из этих же критериев следует исходить и при оценке письменного задания в рамках послетекстовой коммуникативной ситуации.

Взаимоконтроль можно также организовать различными способами: например, через обмен информацией, когда студенты оформляют свою часть услышанного в полноценное высказывание и обмениваются информацией с другими группами или участниками.

Пример 4 (уровень В2):

Помогите другим заполнить таблицу. Расскажите, что Вы узнали о «своем участнике» дискуссии. Заполните таблицу со слов других. При необходимости задайте уточняющие вопросы.

Положительная сторона такого вида контроля заключается в том, что он не вызывает страха у обучающихся, так как (а) ответ на вопрос формируется в гетерогенной группе, где сильные студенты помогают слабым, (б) обмен информацией всегда дополняется участниками других групп, (в) ответы могут быть неоднозначными (более или менее полными, причинно-следственные связи могут отличаться и пр.), но правильными. Следовательно, оценка преподавателя, выставляемая для группы, а не для отдельного студента, при наличии письменно фиксированного обсуждения (**пример 4**: заполненная таблица), изначально повышает мотивацию у всей группы, так как от каждого зависит успех всех и наоборот.

Все это позволяет нам сделать вывод, что любое задание, направленное на формирование умения аудирования, будет выполнено успешно, если направлено на решение конкретной коммуникативной задачи с обязательным «включением» других ВРД. Успешность в развитии умения аудирования зависит от интереса к теме прослушиваемой информации и ее релевантности для участника учебного процесса. Чтобы создать положительные условия для восприятия информации, ее обработки и дальнейшего использования необходимо выходить за рамки предложенных заданий в учебнике и формировать устойчивое положительное отношение ко всем типам заданий по аудированию уже на предтекстовом этапе ориентировки и планирования деятельности, облегчая и/или снимая трудности восприятия, активируя фоновые знания учащихся. Только так можно разорвать условность «учебного общения», преодолеть страх перед звучащей речью на иностранном языке и выйти на уровень свободной – безотносительной – коммуникации.

Примечания

[1] В аутентичных учебниках в последнее время стали появляться задания на тренировку произношения. См., например, учебники Optimal; Menschen; Lagune. На более высоких уровнях обучения задания по фонетическим особенностям иностранного языка, чаще всего, посвящены интонационному рисунку предложений и вынесены только в рабочую тетрадь, то есть являются частью домашней/ самостоятельной работы (см., например, Mittelpunkt neu; B2; C1).

[2] Ср.: Optimal A1. Lehrbuch; S. 35; A16

Список использованных учебников

1. Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – Langenscheidt-Verlag, 2010. Lehrbuch – 112 Seiten. Arbeitsbuch – 128 Seiten. Intensivtrainer – 85 Seiten.

2. Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. – Langenscheidt-Verlag, 2010. Lehrbuch – 112 Seiten. Arbeitsbuch – 144 Seiten. Intensivtrainer – 85 Seiten.

3. Mittelpunkt neu. B2.1. Lektionen 1-6. Lehr- und Arbeitsbuch mit Audio-CD. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. – Ernst Klett Sprachen, Stuttgart, 2015. – 208 Seiten.

Библиографический список

1. *Козьмин О.Г., Сулемова Г.А.* Практическая фонетика немецкого языка. – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.

2. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

3. *Мильруд Р.П., Максимова И.Р.* Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.

4. *Koppenhagen Andrea.* Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische Evaluierung // Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Hrsg. Herder-Institut interDaF e.V. am Herder-Institut Universität Leipzig – 48. Jahrgang. 2011. – Heft 3. – S. 138-146.

5. *Roche Jörg.* Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. – A. Franke Verlag: Tübingen und Basel, 2013 – 328 S.

6. *Ryzov Vladimir.* Einige Erfahrungen beim Einsatz von Video im Deutschunterricht. // Köhler-Haering, Petra (Hg.) Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1994. GUS. – Moskau, 1994. – S. 80-85

7. *Schatz Heide.* Fernstudienangebot. Germanistik als Fremdsprache. Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. – Langenscheidt-Verlag, 2006. – 208 S.

8. *Stocker Karl* u. a. (Hg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. – 2. Aufl. – Frankfurt am Main: Scriptor; 1987. – 535 S.

УДК 811.13

Макарова Елена Антоновна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет
elmak_777@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕВЕРБАЛЬНОМУ АСПЕКТУ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДИАЛОГЕ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Невербальные средства общения играют важную роль в процессе коммуникации, поэтому формирование у студентов языкового факультета коммуникативной компетенции должно включать не только развитие у них речевых навыков и умений, но и знакомство с национальными особенностями невербального поведения носителей языка. В статье рассматриваются вопросы организации обучения студентов пониманию типичных французских жестов и их использованию в диалоге: критерии отбора французских жестов, подход к разработке сравнительной классификация французских и русских жестов, комплекс упражнений для формирования у обучаемых умений понимать французские жесты при визуальном восприятии и адекватно использовать их в различных ситуациях общения. Представлены фотографии и рисунки отдельных жестов с указанием их значения и описанием их исполнения.

Ключевые слова: *невербальные средства общения, типичные национальные жесты, методическая классификация французских и русских жестов, упражнения для обучения студентов пониманию французских жестов и их использованию в диалоге.*

В процессе общения передача информации осуществляется не только в вербальной, но и в невербальной форме. Согласно исследованиям А. Мейерабиана, 55% информации передается за счет невербальных средств [5].

Особую роль невербальные средства общения играют в диалоге. С лингвистической точки зрения одной из особенностей диалога по сравнению с монологом являются эллиптичность реплик, недоговоренность которые часто восполняются жестами, мимикой. Эмоциональная окрашенность диалогической речи отражается на выборе реплик (реплики удивления, восхищения, одобрения и т.д.), которые также могут сопровождаться соответствующими жестами, мимикой. Для диалогической речи характерны перестройка фраз, паузы нерешительности. В процессе поиска подходящих слов, для заполнения пауз коммуникант непроизвольно жестикулирует.

Под жестом понимаются значащие движения рук или головы.

Жест в процессе общения может сопровождать элементы высказывания или заменять их («коммуникативные жесты»), выражать эмоции говорящего («эмоциональные жесты»), показывать отношение говорящего к окружающим предметам и явлениям («модальные жесты»).

Невербальное поведение представителей разных культур имеет национальные особенности. Национальная специфика невербального поведения разных народов выражается в интенсивности жестикуляции, в количестве жестов, имеющихся в реестре жестов данного народа, в особенностях самих жестов.

Установлено, что итальянцы и французы жестикулируют больше, чем англичане, немцы и русские. М. Арчел приводит данные о различиях в частоте использования жестов представителями разных культур. Так, француз в течение часового разговора делает 120 жестов. Наблюдения Е.А. Петровой показывают, что русский использует примерно 40 жестов в час [1]. Есть народы, у которых жесты могут передавать почти любое значение (например, языки индейцев) и народы, у которых имеется ограниченное количество жестов. Сопоставление жестов разных народов показывает наличие сходства и различий жестов, используемых представителями разных культур. Жесты двух народов могут различаться по значению, исполнению и сфере употребления.

Находясь в чужой стране, иностранец может оказаться в неловком положении, если какой-либо из используемых им своих национальных жестов относится к разряду «неприличных» в данном обществе. С другой стороны, незнание иностранцем типичных жестов страны, в которой он находится, при значительных различиях в жестовом поведении представителей разных национальных культур может вызвать у него психологическое состояние дискомфорта и даже протеста, называемого культурным шоком [2].

Поскольку жесты являются неотъемлемым компонентом общения и имеют свои национальные особенности, для организации успешной межкультурной коммуникации необходимо сопоставительное изучение жестов разных народов и ознакомление с ними изучающих иностранный язык. Однако в учебниках по французскому языку для языковых вузов отсутствуют сведения о типичных жестах, используемых французами в повседневном общении. Обращается внимание на лингвистические особенности диалогической речи, даются речевые клише, предлагаются ситуативные упражнения для развития диалогических умений, но абсолютно игнорируется невербальный аспект коммуникации.

Для обучения студентов пониманию и использованию французских жестов в диалогической речи следует, во-первых, отобрать типичные французские жесты; во-вторых, сравнить французские и русские жесты и разработать методическую

© Макарова Е.А., 2017

классификацию отобранных жестов; в-третьих, составить упражнения для обучения французским жестам с учетом их принадлежности к той или иной группе классификации.

Для отбора типичных французских жестов в целях обучения им студентов французского отделения факультета иностранных языков нами были использованы материалы из сети Интернет, а также французские учебные пособия [3; 4]. Всего было отобрано 70 жестов.

В качестве критериев сопоставительного анализа французских и русских жестов учитывались значение жеста, его исполнение и сфера употребления.

Что касается сферы употребления, то отбирались общеупотребительные нейтральные жесты, а также отдельные фамильярные жесты.

Методическая классификация была построена от указания значения к описанию жеста. На основе сопоставительного анализа французских и русских жестов были выделены четыре группы жестов.

1) Жесты, совпадающие по значению и исполнению с соответствующими русскими жестами. Это пожатие руки в знак приветствия, отрицательное покачивание головой, пожимание плечами, подкручивание указательным пальцем у виска («*Совсем спятил!*» – «*Complètement siphonné!*) и др.

2) Жесты совпадающие (похожие) по значению с русскими жестами, но отличающиеся по исполнению.

Je jure sur la tête de ma mère !(Клянусь своей матерью) – Клянусь!

Француз вытянет правую руку вперёд перед собой, пальцы сомкнуты, русский ударит себя кулаком в грудь (рис. 1).

Рис. 1.

3) Жесты, отличающиеся по значению от русских жестов, но совпадающие (похожие) по исполнению.

Указание большим пальцем назад у французов означает время «*hier – вчера*», у русских местоположение «*там*» (рис. 2).

Рис. 2.

4) Жесты, отсутствующие в коммуникативном поведении русских.

Comme c'est ennuyeux! Quel raseur! Oh la barbe! – Надоело! Хватит!

Тыльной стороной ладони француз проводит несколько раз по щеке от уха к подбородку и обратно. Этот жест показывает, что собеседнику очень скучно (рис. 3).

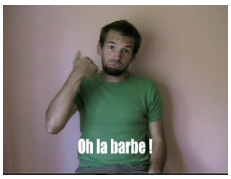


Рис. 3

Проведенный сравнительный анализ французских и русских жестов позволил сделать следующие выводы:

– Для французской жестикуляции характерна синонимия жестов. При выражении одного и того же значения французы могут пользоваться вариантами жестов (например, жесты выражения страха, просьба хранить молчание, указание на лентяя и т.д.).

Рис 4.

Рис. 5.

Жест, выражающий страх: пальцы соединены вместе в форме пирамиды, рука опускается с дрожью. Жест сопровождается лёгким посвистыванием. – *On a eu la pétoche! On a eu la trouille!* (рис. 4).

Другой жест иллюстрирует выражение *avoir la boule dans la gorge, avoir les boules*. Он означает, что от страха говорящий потерял дар речи, чувствует ком в горле. Говорящий показывает этот «ком» двумя руками с полусогнутыми пальцами у шеи (рис. 5).

– В группе французских жестов, отсутствующих в коммуникативном поведении русских, следует отметить довольно большое количество жестов, указывающих на те или иные качества людей (лентяй, балаболка, тщеславный человек, хапуга, ограниченный человек, бахвал и т.д.).

Лентяй – пальцы обеих рук соединены, большие пальцы выполняют вращательное движение: *se rouler les pouces* (рис. 6).

Ограниченный человек – руки подняты параллельно перед лицом на уровне глаз ладонями друг

к другу, как бы отгораживая глаза, не давая видеть, что происходит вокруг: *Il a des oeillères* . – *У него шоры на глазах* (рис. 7).

Рис. 6.

Рис. 7.

Рис. 8.

Рис. 9.

Хвастун, бахвал – француз делает вращательное движение плечами, поочерёдно двигая их вперёд: *Il roule les mécaniques* (рис. 8).

Тщеславный человек – руки с двух сторон головы указывают на её увеличение: *Il a pris la grosse tête! – Он много о себе мнит* (рис. 9).

– При выполнении русских жестов больше задействован рычаг предплечья, у французов – предплечья и запястья. Обращает внимание разное направление движений при выполнении французских и русских жестов. Например, в русском запрещающем жесте палец двигается вертикально вперед-назад, в соответствующем французском жесте палец двигается слева направо (рис. 10, 11).

Рис. 10.

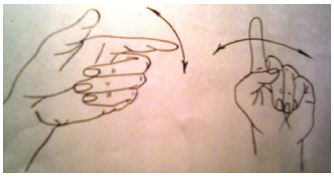


Рис. 11.

– Многие жесты иллюстрируют используемые в языке фразеологизмы. Сходные по значению и лексическому составу фразеологизмы в двух языках сопровождаются аналогичными жестами (например, жест «умыть руки», иллюстрирующий выражение, взятое из Библии). Различие в компонентном составе устойчивых словосочетаний во французском и русском языках при сходстве их значений ведет к различию в исполнении жестов (например, *en avoir ras le bol, en avoir par-dessus le menton и par-dessus la gorge – быть сытым по горло*).

Рис. 12.

Рис. 13.

Француз проводит ладонью на уровне носа (рис. 12), русский – по горлу (рис. 13).

При разработке комплекса упражнений, направленных на овладение учащимися французскими жестами, учитываются:

1. Принадлежность жеста к той или иной группе сравнительной классификации, определяющая сложность овладения действием.

2. Цель овладения жестом – узнавание и понимание при восприятии или умение адекватно использовать жест в определенной ситуации общения.

3. Роль жеста выполняемая им в предложении (сопровождение высказывания; замена всего высказывания или его фрагментов; выражение противоположного значения, передаваемого в вербальной форме).

В зависимости от этапа овладения жестом как сложным действием выделяются следующие группы упражнений: 1) ознакомительные, 2) тренировочные, 3) коммуникативные.

С методической точки зрения жесты, включенные в *первую группу* классификации, являются самыми простыми. Они не требуют объяснений. Задача работы с ними заключается в том, чтобы привлечь внимание учащихся на необходимость использования в речи жестикуляции, мимики, присущих естественному общению.

Примеры упражнений для работы с жестами первой группы:

– Разыграйте данные микродиалоги, сопровождая их жестами аналогичными русским – движение рукой или головой в сторону для указания на объект внимания, утвердительное или отрицательное покачивание головой и т. д. (жесты «проходите», «садитесь», «подойдите ближе», «посмотрите», «да», «нет» и т. д.).

– Что означает выражение «se laver les mains»? Придумайте диалог, в котором вы можете употребить этот жест.

Знакомясь с жестами *второй группы*, учащиеся должны осознать разницу в исполнении французских и русских жестов, имеющих одинаковое или сходное значение.

На этапе ознакомления используется наглядность: видеофрагмент, фотография или рисунок. Можно предложить студентам самостоятельно догадаться о значении жеста. Далее преподаватель объясняет особенности исполнения жеста, обращается внимание на отличие исполнения французского жеста от русского. Студенты имитируют действия преподавателя. Преподаватель также знакомит студентов с устойчивым выражением, словосочетанием или словом, которые закреплены за жестом, и которые могут быть заменены жестом в процессе коммуникации.

Примеры упражнений:

1. Посмотрите фотографии с изображенными на них французскими жестами. Для каждого фран-

цузского жеста подберите соответствующий русский жест. Объясните разницу в исполнении жеста.

2. а) Преподаватель произносит реплики:

J'en ai ras le bol! Tais-toi! C'est parfait и т. д.

Студенты выполняют соответствующие жесты.

б) Один студент выполняет французские жесты, остальные произносят соответствующие им выражения.

3. Воспроизведите данный ниже диалог, сопровождая выделенное выражение жестом.

– As-tu parlé à ton chef de l'augmentation de ton salaire?

– Non, quand je l'ai vu, *j'ai eu la boule dans la gorge*.

3. Переведите на французский язык следующий диалог, обращая внимание на жесты.

– Я тебе одной сказала эту новость. Только молчок! (жест) Никому ничего не говори.

– Клянусь! (жест)

Воспроизведите диалог, используя жесты.

4. Придумайте микродиалоги, в которых можно употребить следующие жесты:

Avoir la pétoche; jurer sur la tête de sa mère; les doigts me démangent.

В упражнениях для усвоения жестов *третьей группы* обращается внимание на разницу значений жестов, имеющих одинаковое исполнение.

1. Посмотрите фотографии, на которых изображены французские жесты. Отберите из них жесты, которые имеют похожее исполнение с русскими жестами, но разные значения.

2. Придумайте ситуации, в которых можно употребить жест, обозначающий финансовые затруднения «ne pas joindre les deux bouts».

Рис. 14.

При работе с жестами *четвертой группы* студенты должны усвоить и их значение, и их исполнение.

Примеры упражнений:

1. Выберите из представленных на фотографиях жестов те, которых нет в коммуникативном поведении русских. Объясните их значения и особенности исполнения.

2. По вербальному описанию жеста определите его значение. Исполните этот жест.

3. Что означает данный жест? Подберите к нему жест-синоним.

4. Употребите вместо точек в диалогах жесты, обозначающие качества людей:

– Ce Duval, tu le trouves comment?

– Il … (жесты «Il a la grosse tête», «Il roule les mécaniques», «Il a des oeillères»).

5. Представьте, что вы артист на сцене. Произнося реплику диалога, вы обращаетесь к зрителям и жестом в сторону показываете, что говоря одно, вы подразумеваете противоположное. Например, реплика «Il est travailleur», а жест означает «Il est paresseux».

- Tu ne t'es pas ennuyé à leur soirée?

- Non, pas du tout. (жест в сторону).

6. Какими жестами можно заменить в речи выражения: c'est un coup de fusil (il s'est suicidé), nager dans la soupe, passer sous le nez? Придумайте диалоги, в которых можно употребить эти жесты.

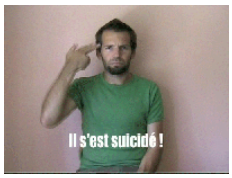


Рис. 15.

Рис. 16.

Рис. 17.

Жесты из разных групп, отработанные в тренировочных упражнениях на материале микродиалогов, включаются далее в развернутые диалоги, в которых студент должен комбинировать их употребление.

Овладение студентами типичными французскими жестами способствует повышению уровня их коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. *Петрова Е.А.* Жесты в педагогическом процессе. – М.: Педагогическое общество России. – 1998. – 222 с.

2. *Стернин И.А.* О понятии «коммуникативный шок» // Русское и французское коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж, Изд.-во Воронежского гос. университета, 2002. – С. 10-13.

3. *Calbris G., Montredon J.* Des gestes et les mots pour le dire. – Paris: Clé International, 1986.

4. *Calbris G., Montredon J.* La mauvaise langue. Université de Franche Comté, Média, 1992.

5. *Mehrabian A.* Silent Messages. – Belmont, Calif.: Wadsworth, 1971.

УДК 811.161.1

Кузнецова Елена Геннадьевна
кандидат филологических наук, доцент
Казанский государственный медицинский университет
egkuz@rambler.ru

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся при изучении русских предлогов. Отмечается важность проработки не только значений падежей, но и семантики предлогов. Для этого необходимо выполнять специально разработанные упражнения и проверять уровень усвоения темы с помощью тестовых заданий.

Ключевые слова: *семантика предлога, русский язык как иностранный, предложно-падежные формы, языковые упражнения.*

Практика преподавания РКИ показывает, что трудности, возникающие у иностранцев при изучении русского языка, могут быть связаны с правильным употреблением предлогов.

Действительно, употребление предлогов представляет для иностранных обучающихся серьезную трудность. Преподаватели РКИ знают, что даже на II уровне владения языком иностранцы путают употребление предлогов, например *в* и *на* (ср.: на кафедре – в спортзале, в университет – на прогулку); *через* и *после* (ср.: через год – после пяти) и др.

В практических грамматиках тема употребления предлогов представлена неполно, а в качестве обучающего приема обычно используют типовые модели словосочетаний. Потому обучающиеся часто механически запоминают текстовые обороты, в которых предлог выражает разные отношения. Таким образом, не уясненным остается значение предлога, его знаковая функция, что, в свою очередь, затрудняет усвоение предлогов и овладение грамматикой в целом.

В этой связи актуальна, во-первых, сама постановка проблемы обучения иностранных студентов предложно-падежной системе, так как выработка умений и навыков употребления падежей с нужным предлогом в речи является одной из основных и наиболее сложных в методике преподавания РКИ. Во-вторых, важно понимание необходимости учитывать лексические значение предлогов при изучении падежей. Это может быть достигнуто при адекватном изложении грамматических правил.

В лингвистической литературе предлоги определяются как «разряд служебных слов, которые выражают различные отношения склоняемых слов в формах косвенных падежей к другим словам в предложении» [5, с. 237].

Более развернутое определение можно найти у А.Н. Гвоздева: «Предлоги – служебные слова, выражающие совместное с формами косвенных падежей зависимое положение существительного (местоимения, числительного) от тех или иных слов предложения; они осуществляют синтаксическую связь между членами предложения и служат для выражения разнообразных отношений к предметам в широком понимании со стороны действий, других предметов, признаков» [4, с. 415].

Функции предлогов русского языка весьма значительны: они организуют текст, связывают воедино части, выражают различные отношения между словами.

С падежными формами имен русского языка предлоги образуют синтаксическое целое, которое именуют предложно-падежными формами. Поэтому они предъявляются в связи с изучением значений отдельных падежей, словосочетаний с приставочными глаголами, сильного управления и средств выражения определенных смыслов высказывания при функционально-семантическом представлении материала.

Каждый предлог закреплен за тем или иным падежом и, следовательно, за окончаниями. Однако опыт работы в иностранной аудитории показывает, что кроме изучения значения падежей есть необходимость изучать семантику предлогов.

Основные значения предлогов представлены в следующей классификации [6]:

пространственные: в столе, на работу, к станции, из-за двери, по-над берегом, до города, перед домом, вокруг здания, через улицу, поверх дерева, кругом дома и др.

временные: до вечера, через день, накануне праздника, перед рассветом, около месяца, за час, после обеда, от восьмого августа, год спустя, на заре и др.

причинные (каузальные): от радости, со зла, из-за дождя, ввиду необходимости, по болезни, из любопытства и др.

целевые: в шутку, к экзаменам, ради прогулки, за книгой, для детей и др.

объектные (указывают на содержание, объект мысли и т.д.): о детях, про эту книгу, по сыну, за больным и др.

облативные – отношения лишения, удаления, противопоставления: сквозь слезы, без труда, кроме него, против течения, вопреки желанию, вместо письма, с трудом и др.

сопоставительные (сравнения): наподобие дворца, с арбуз, в пять метров, вроде метеора и др.

© Кузнецова Е.Г., 2017

сопроводительные (комитативные): с друзьями, при президенте.

Как видим, предлоги имеют собственную семантику, которая, однако, выражается в сочетании с другими частями речи.

В.В. Виноградов о значениях предлогов писал следующее: «В русском языке предлоги в большей своей части еще не вполне утратили лексическую отдельность» [3, с. 53]. К.С. Аксаков говорил о том, что «значение лежит в самих предлогах <…> требуемый падеж является здесь не совсем прирожденной собственностью предлога, но есть следствие его значения».

Таким образом, предлог имеет свое собственное лексическое значение, которым можно объяснить различия в значении словосочетаний.

На практических занятиях по РКИ значения предлогов даются в комплексе специально разработанных упражнений, которые могли бы обеспечить конечный уровень владения структурой, необходимой для реализации речевого общения.

В курсе РКИ значения падежей и предлогов изучаются постепенно, сначала в каком-то одном из значений, в рамках контекста, учитывая определенную ситуацию общения.

При объяснении темы кроме речевых образцов могут использоваться различные средства наглядности. Для закрепления материала целесообразно использовать различные виды языковых упражнений: имитативные, на аналогию, подстановку, трансформацию, ответы / вопросы и др. Цель таких упражнений – формирование языковой компетенции. После этапа закрепления материала обучающиеся должны уметь использовать изученный материал в реальных ситуациях общения.

При составлении комплекта упражнений для изучения предлогов русского языка должны быть учтены следующие критерии [1, с. 22]:

– упражнения должны включать наиболее употребительные предлоги;

– в упражнениях должны быть заложена реальная коммуникативная цель;

– упражнения должны представлять повторяющиеся конструкции;

– упражнения должны способствовать развитию устной и письменной речи обучающихся.

Уровень сформированности языковой компетенции, в частности, умение различать значения предлогов и правильно употреблять их в речи, можно проверить не только в реальной речевой ситуации, но и с помощью лексико-грамматического теста. Сегодня активно ведется обсуждение вопроса о том, есть ли необходимость включать в тестовые задания по РКИ материал на понимание семантики предлогов. Высказывается мнение, что такие задания не нужны [2]. В этой связи встает вопрос о валидности тестов по лексике. Если иностранец испытывает затруднения при выборе нужного предлога, если есть необходимость в специальных упражнениях на значение предлогов, то представляется необходимой и проверка понимания лексического значения предлога, которая может быть осуществлена посредством теста.

Библиографический список

1. *Абдуль-Рида* А.А. Методика обучения употреблению русских предлогов на занятиях по РКИ в арабской аудитории: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2005. – 24 с.

2. *Андрюшина Н.П.* Создание новых версий тестов по РКИ // Тестовые формы контроля по русскому как иностранному (РКИ): доклады и сообщения II Всероссийской научно-практической конференции (12–13 апреля 2005 г.). – М., 2005. – С. 7–11.

3. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Высшая школа, 1972. – 601 с.

4. *Гвоздев А.Н.* Современный русский литературный язык. Ч. 1: Фонетика и морфология. – М.: Просвещение, 1973. – 432 с.

5. *Голанов И.Г.* Морфология современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1965. – 288 с.

6. Современный русский язык: словарь-справочник / под ред. Л.Л. Касаткина, Е.В. Клобукова, П.А. Леканта. – М.: Просвещение, 2004. – 304 с.

УДК 81’23

Абдуллаева Мехриниссо Абдугаффаровна
кандидат педагогических наук, доцент
Худжандский государственный университет им. академика Б. Гафурова, Таджикистан
mehriniso25@mail.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕРФЕРИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ РОДНОГО (ТАДЖИКСКОГО) ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Одной из основных причин стойкости некоторых ошибок в устной речи студентов является то, что система упражнений по предупреждению и преодолению грамматических ошибок недостаточно совершенна. В работе преподавателей еще не занимают должного места контрастивные упражнения на предупреждение типичных ошибок, причиной которых является расхождение в грамматическом строе иностранного и родного языков. Кроме того, при выборе упражнений не всегда учитываются грамматические трудности усваиваемого материала. Формы и приемы работы над грамматическим материалом нередко однообразны и недостаточно направлены на предупреждение типичных ошибок. Вышесказанное ещё раз подчёркивает актуальность темы настоящей статьи, раскрывающей психолингвистические основы интерференции родного (таджикского) языка при обучении грамматике английского языка.

Ключевые слова: *психолингвистика, грамматика, языковая интерференция, ошибки, родной язык, иностранный язык, упражнения, навыки.*

Речевая ошибка представляет многогранную, сложную проблему. В лингвистике она рассматривается как результат расхождений в языковых системах родного и иностранного языка; в психологии – как неустойчивость навыков разного уровня, как проявление межъязыковой, так и внутриязыковой интерференции; в психолингвистике – как результат использования языкового сообщения без учета конкретных условий его реакции; в социолингвистике – как выбор языковых средств без учета социальных ограничений, особенностей культуры, традиций, обычаев данного коллектива; в теории культуры речи – как отрицательный показатель ее низкой ступени; в теории коммуникации – как явление, препятствующее коммуникации или затрудняющее её, а также как источник паралингвистической информации о говорящем; в методике – как известный показатель несовершенства обучения.

К числу лингвистических факторов относятся трудности, возникающие из-за несовпадения или частичного совпадения изучаемых иноязычных явлений с их коррелятами в родном языке студентов на уровнях семантики (значения), структуры (формообразование) и функции (случаи употребления), а также сходные явления внутри изучаемого языка на трех уровнях: семантика, структура и функция.

Психологические факторы связаны с конструированием программы речевого высказывания: влияние межъязыковой и внутриязыковой интерференции; недооценка интерферирующего влияния речевого опыта в родном, изучаемом иностранном, отчасти и в русском (втором) языках; склонность студентов ориентироваться в языке лишь по лексическим признакам, игнорируя формальные элементы.

«Интерференция – (от лат. *inter* – между собой, взаимно и *ferio* – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается при отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного…» [1, с. 57].

Изучение литературных источников показывает, что на протяжении последнего полувека в отечественной научной литературе появился ряд научных работ, внесших существенный вклад в развитие психолингвистики при обучении иностранному языку, а именно в определение роли интерферирующего влияния родного языка при обучении иностранному на разных уровнях образовательных практик [2, с. 382; 3, с. 196; 6, с. 228; 7, с. 292] и др.

Практика преподавания, а также анализ результатов проведенных наблюдений за речью студентов таджикской аудитории показали, что часто допущение ошибок обусловлено именно интерферирующим влиянием родного языка.

Психологи, методисты, психолингвисты настаивают на том, чтобы обучаемые говорили на иностранном языке «то, что им хочется сказать» [10, с. 15]. Они считают, что для этого важно ставить обучающихся в личностно-значимые ситуации, которые стимулируют общение [8, с. 223; 4, с. 48; 5, с. 32; 9, с. 9] и др. Но при занятии какой-либо деятельностью сначала необходимо иметь навыки, поэтому и общение, как на родном, так и на иностранном языке требует владения определенными навыками. Навык является психологическим понятием и приобретается в результате долгих повторных упражнений. При изучении иностранного языка и при формировании навыков говорения на этом языке у человека происходят определённые психологические процессы. Для овладения навыками иностранного языка требуется формирование именно четырех его видов:

1) умение понимать иностранную речь;

© Абдуллаева М.А., 2017

2) умение говорить на этом языке;

3) умение понимать прочитанный текст на иностранном языке;

4) умение писать на изучаемом языке.

Несмотря на то, что каждый из этих навыков имеет своеобразный механизм, они тесно взаимосвязаны, так как все они направлены на достижение единой цели – коммуникации. Известно, что до изучения иностранного языка студент общается на родном языке. Поэтому изучение английского языка основывается на основе уже сформированных навыков родного языка.

Язык, приобретенный ребёнком в раннем детстве, приблизительно в возрасте 3 лет, является первым его языком [11, с. 117]. Как правило, первым языком, которым овладевает ребёнок, считается родной язык. Механизм появления навыков коммуникации на родном языке в основном формируется в виде имитации, то есть ребенок повторяет слова матери и окружающих людей – общество. Этот навык состоит из определенных единиц, а именно из произношения, понимания, чередования, последовательности и совокупности фонем.

Под последовательностью фонем подразумеваются морфемы, слова, словосочетания и предложения, т. к. они появляются в результате соединения фонем, а иногда в результате единственной фонемы.

Это означает, что у детей дошкольного возраста формируются только два вида речевой деятельности: аудирование и говорение. Навыки двух остальных видов речевой деятельности (чтение и письмо) формируются в основном в первые годы школьного образования.

В процессе обучения иностранному языку формирование навыков по четырем видам речевой деятельности имеют другую окраску. Поскольку до начала обучения в школе у детей уже сформированы определённые речевые навыки по родному языку, и они уже владеют некоторыми понятиями о единицах, явлениях, закономерностях, правилах, относящихся к языку, этот опыт им помогает в овладении иностранным языком. Другая особенность формирования навыков по иностранному языку проявляется в том, что учащиеся достигают его вне языковой среды, они ограничены и во времени и в пространстве. Поэтому преподавателю необходимо эффективно работать в процессе занятий и правильно планировать самостоятельную работу учащихся.

Теперь рассмотрим вопрос о лингвистическом опыте студентов языкового вуза и о языковой интерференции в процессе обучения иностранному языку. С психологической точки зрения утверждено, что каждый человек мыслит на своем родном языке, так как между языком и мышлением существует неразрывная связь. Поэтому в процессе обучения иностранному языку студенты поневоле принимают языковые явления чужого языка через речевые модели родного языка, т. е. они механически переносят правила своего родного языка на чужой язык. Это неправильное восприятие становится основной причиной того, что студент механически внедряет свой языковой навык родного языка при использовании эквивалента на иностранном языке, что и называется «языковой интерференцией».

Интерференцией называется влияние навыков родного языка в процесс изучения иностранного языка на всех его уровнях. Это явление может оказать положительное или отрицательное влияние. Опыт работы в языковом вузе показывает, что студенты таджикской аудитории на начальном этапе обучения изучая фонему th- [ð] английского языка произносят его как таджикскую [з], или слово the [ðe] – читают как [зе].

Коррекция таких ошибок является весьма трудоёмкой работой, т.к. студент уже привык к таджикскому произношению и избавиться от этой привычки ему нелегко. Устранение этих ошибок требует от студентов выполнения многочисленных пециальных фонетических упражнений.

Теперь перейдём к вопросу интерферирующего влияния родного языка при изучении грамматики английского языка. Существующая разница между порядком слов в таджикском и английском предложениях нередко становится поводом для грамматических ошибок. Такое перемещение навыка родного языка негативно влияет на процесс обучения английскому языку и чаще всего происходит в том случае, если обучаемая единица английского языка имеет свои характерные особенности.

К таким явлениям можно добавить герундий, сложное подлежащее, сложное дополнение, двойное сказуемое, четыре формы будущего времени глагола, четыре формы будущего в прошедшем времени (Future in the past tenses), формы перфекта в общем и длительном виде (Common and Continuous Aspect) и ряд других языковых явлений, которые не имеют своих эквивалентов в родном языке.

В процессе обучения таким грамматическим явлениям (например, герундий, сложное подлежащее-complex subject, сложное дополнение – complex object, двойное сказуемое-double predicate и т. д.) можно обучать с помощью моделей. Другие эквиваленты вышеизложенных явлений следует ввести при помощи объяснения сути этих понятий и языковой материал должен закрепляться структурными и коммуникативными упражнениями. Такой вид работы происходит без влияния родного языка. При помощи таких упражнений усвоение грамматических тем происходит быстрее.

В качестве примера можно привести обучение форм перфекта английского языка. Сущность форм перфекта заключается в том, что они выражают прошедшее действие, имеющее относительный

характер, т. е. выражают действия, которые свершаются (свершались, будут свершаться) до определённого момента высказывания**:** *I had done the home-task by nine o'clock yesterday. – Я делал(а) домашнее задание до 9 часов вечера* (т. е. до девяти часов в прошедшем времени); *I shall have done the home-task by nine o'clock tomorrow – Я (уже) сделаю домашнее задание к 9 часам завтра* (т. е. закончу делать домашнее задание до 9 часов, в будущем); *I have just done the home-task. Я только что сделал(а) домашнее задание* (т. е. закончил(а) его делать до начала момента высказывания).

Именно осмысление значения и важности перфектной формы даёт студентам возможность употреблять её в своей речи. Для этого им нужно объяснить способы образования перфекта с помощью структурных упражнений, контрастивных упражнений, а затем следует перейти к коммуникативным упражнениям.

Но в английском языке существуют также явления, имеющие свои соответствия в таджикском языке. К этой группе относятся времена Present и Past Continuous, Participle 1 и Participle 2, Possessive Case, число предлогов *(out of – аз дарун, into – ба дарун, to – ба* и др.), союзы *(and – ва, or – ё, when – вақте ки, if – агар)*.

Освоение такого типа грамматических явлений английского языка является несложным для студентов-таджиков, потому что в этом случае происходит автоматическое внедрение навыков родного языка. Но следует отметить, что эта «несложность» тоже относительная, так как единицы языка имеют две стороны: форму и значение. Внедрение навыков в основном происходит на уровне значения, которое в каждом языке имеет свои особенности. В частности, настоящая продолженная временная форма глагола в английском и таджикском языках означают действие, которое продолжает происходить во время речи. Сравните: *The doctor is waiting for the nurse. – Духтур ҳамшираро поида истодааст.* (рус.: *Врач ждёт медсестру* (продолжает ждать её в момент речи).

Но поскольку в русском языке такой временной формы не существует, по сравнению с русскоязычными студентами, таджикоязычная аудитория легче усваивают эту временную форму английского языка.

Несмотря на схожесть значений, способ образования настоящей продолженной формы глагола в таджикском и английском языках разный. В английском языке используется вспомогательный глагол «to be» (будан), в то время как в таджикском языке в качестве вспомогательного глагола употребляется «истодан» (stand). В английском языке сначала стоит вспомогательный глагол, а в таджикском языке происходит обратное. Сравните: is waiting – поида истодааст (ждёт). Более того, в английском языке основной глагол употребляется в форме причастия настоящего времени, а в таджикском языке он является причастием прошедшего времени. Сравните: waiting-поида. Поэтому способы образования некоторых видовременных форм английского языка создают определённые трудности в таджикской аудитории. В таких случаях необходимо избегать внедрения навыков родного языка с помощью структурных упражнений, то есть больше времени целесообразно уделять изучению структуры таких временных форм.

В заключении хотелось бы ещё раз констатировать, что родной язык может иметь отрицательный или положительный перенос при изучении второго языка. Если структуры двух языков отличаются, происходит отрицательный перенос, но там, где структуры двух языков подобны, то происходит положительный перенос и родной язык даже способствует изучению второго (иностранного). Но самыми сложными для изучения грамматическими явлениями иностранного языка являются те, которые хотя и имеют соответствия в родном языке студентов, но разница в их функциональном значении большая. Вот это «соответствие» и вводит студентов в заблуждение и они по своей привычке навыки родного языка внедряют в изучение соответствующего грамматического явления в иностранном языке. Эта привычка становится большим препятствием для осмысления таких явлений иностранного языка и для их устранения нужно долго и много работать с упражнениями. Грамматические явления английского языка, не имеющие соответствий в таджикском языке и которым свойственны какие-либо внешние и смысловые сходства, требуют обучения с помощью языковых, условно-речевых и коммуникативных упражнений. Поэтому для успешного процесса обучения английскому языку преподавателю языкового вуза необходимо знать не только грамматику изучаемого языка, но и родного языка с целью использования своего опыта в педагогической деятельности, особенно при отборе упражнений и организации занятий по практической грамматике.

Библиографический список

1. *Виноградов В.А.* Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития. – М., 1990. – 136 с.

2. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.

3. *Залевская А.А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. – Тверь: ТвГУ, 1996. – 196 с.

4. *Зимняя И.А.* Психология слушания и говорения.: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 1973. – 48 с.

5. *Лапидус Б.А.* Типология упражнений: дискуссия продолжается // Иностранные языки в высшей школе. – 1979. – Вып. 14. – С. 32–38.

6. *Леонтьев А.А.* Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – С. 218–228.

7. *Леонтьев А.А.* Психологические основы наглядности в учебнике иностранного языка // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. труды. – М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 283–292.

8. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение. 1991. – 223 с.

9. *Скалкин В.Л.* Системность и типология упражнений для обучения говорению. // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 19–24.

10. *Rivers W.M.* The psychologist and the foreign language teacher. – Chicago, IL: Chicago University press, 1964.

11. *Sinha A., Banejee N., Sinha A. & Shastri R.* Interference of first language in the acquisition of second language // Journal of Psychology and Counseling. – 2009. – № 1 (7). – P. 117–122.

УДК 81’38

Антонова Татьяна Васильевна
кандидат филологических наук, доцент
Костромской государственный университет
tatan1202@mail.ru

ОБ ОДНОМ АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В статье рассматривается один из аспектов обучения письму студентов неязыковых специальностей вузов – обучение владению логикой построения и структурирования письменного текста. В качестве коммуникативно-речевого вида текста выступает абзац. Даётся обоснование выбора данного вида речевого произведения. Приводится структура абзаца и критерии правильно построенного абзаца, а также материалы, используемые автором в работе по созданию письменных текстов малого жанра.

Ключевые слова: *абзац, абзацный зачин, комментирующая часть, заключение, единство, порядок следования, связность, завершённость.*

… Немногие пишут так, как строит архитектор,
который заранее составляет план
и продумывает всё вплоть до деталей,
большинство же, напротив, действуют,
будто играют в домино.
А. Шопенгауэр

Одной из главных задач в овладении иностранным языком как средством межкультурной коммуникации является одновременная работа над устной и письменной речью. Она должна быть основана на их взаимосвязи и осуществляться с учётом их специфических особенностей. Письменная речь рассматривается как процесс выражения мыслей в графической форме, и обучение ей предусматривается в программах по иностранным языкам для всех типов учебных заведений и ступеней образования. При этом под обучением письму подразумевается не только обучение графике и орфографии, но прежде всего письменной речевой деятельности, т.е. процессу оформления и выражения мыслей, в результате чего появляются тексты различных типов речи и коммуникативно-речевых жанров.

К сожалению, письмо как вид работы используется чаще всего лишь как средство обучения, т.е. как средство запоминания и закрепления в памяти графического образа слова, грамматических структур и лексических единиц, а на работу над письмом как целью обучения нередко отводится крайне незначительное количество времени. Работа над письмом как целью обучения предполагает овладение принципами построения письменного высказывания, выработку умений и навыков правильно выражать мысли на иностранном языке в письменной форме. В работах, посвященных данной проблеме, анализируются место письма как средства обучения, роль письменной речевой деятельности в развитии коммуникативной компетенции, цели обучения письменной речи, виды текстов, которые должны научиться писать обучаемые на разных этапах обучения, а также необходимые для этого коммуникативные намерения и умения [5].

Анализ данных выполнения письменной части ЕГЭ с 2011 по 2014 годы показывает, что лишь 27% испытуемых смогли решить коммуникативную задачу в полном объёме. Это является самым низким показателем из всех тестируемых разделов, а организация текста, а именно, деление текста на абзацы и использование средств логической связи, вызвала затруднения у почти половины испытуемых [1, с. 7]. Если учесть то, что при поступлении в вузы лишь незначительная часть абитуриентов сдаёт ЕГЭ по иностранному языку, то не вызывает удивления, что уровень сформированности навыков владения письменной речью студентов, поступающих на неязыковые специальности, оставляет желать лучшего.

Основным отличием устной речи от письменной является то, что устная речь – звучащая, а письменная речь – графически закрепленная. Различия между ними, однако, не сводятся к тому, что письменная и устная речи пользуются разными техническими средствами. Они более глубоки. Поэтому в письменной речи требуется иное, чем в устной, – более развернутое построение речи, иное раскрытие содержания мысли. В письменной речи все существенные связи мысли должны быть раскрыты и отражены. Письменная речь требует более систематического, логически связного изложения. В письменной речи все должно быть понятно исключительно из ее собственного смыслового содержания, из ее контекста; письменная речь – это контекстная речь, требующая особенной продуманности, плановости, сознательности [3, с. 25].

Что касается видов письменных текстов, умение писать которые составляет цели обучения иностранному языку на разных его этапах, они должны быть такими же, как и тексты, которые образованный человек умеет писать на родном языке [4, с. 188]. К ним относятся анкета, формуляр, открытка, личное и деловое письмо, автобиография и резюме (CV), заявление о приёме на работу, рассказ / описание и т.д.

© Антонова Т.В., 2017

Обучение написанию самых простых из этих видов текстов, таких как открытки, письма к другу, описания с опорой на наглядность, начинается на начальном этапе и идет по линии расширения тематики, увеличения объема, усложнения необходимых умений до конца обучения, включая обучение в вузе. Другие виды текстов, такие как сочинение / эссе, доклад, реферат, аннотация, тезисы, в силу их большей сложности и специфики, могут стать целью обучения позднее, на более продвинутом этапе, когда уже имеется достаточный языковой опыт, и, стало быть, в значительной степени сформирован лингвистический компонент коммуникативной компетенции, и когда большее внимание следует сосредоточить на развитии прагматического и социолингвистического компонентов. Работу над этими видами текстов рекомендуется проводить на этапе профильно-ориентированного обучения в рамках планируемой специальности и в контексте будущей профессиональной деятельности, способствуя таким образом развитию иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции [2, с. 25; 5].

Среди перечисленных выше видов текстов отсутствует вид, который называется английским словом «paragraph». Его русским соответствием является «абзац». В русскоязычной методической традиции абзац служит лишь для обозначения составной части текста: для выделения микротемы, для перехода от одной микротемы к другой. Это группа связанных по смыслу предложений, в которых говорится об одной (и, как правило, только одной) главной идее. Он может быть длиной в три предложения или более – количество предложений неважно, но он должен быть достаточным по объёму, чтобы изложить главную идею точно и ясно. Каждый новый абзац отражает тот или иной этап в развитии действия, ту или иную характерную особенность в описании предмета, в характеристике героя, ту или иную мысль в рассуждении, в доказательстве. В англоязычной же методике обучения родному и иностранному языкам абзац (paragraph) представляет также отдельную, самостоятельную единицу, небольшое по размеру сочинение [6, с. 6]. Следует отметить, что традиция написания абзаца прочно укоренилась в английском образовании, причем это относится как к обучению родному, так и иностранному языку. Задания на написание абзаца достаточно распространены в учебниках английского языка. Нам представляется, что в условиях неязыковых факультетов и вузов работа с этой «малой формой» может оказаться полезной и небезуспешной.

Как самостоятельное произведение абзац имеет следующие части: тематическое предложение (topic sentence) или абзацный зачин поддерживающие утверждения (supporting sentences) или комментирующая часть и заключительное предложение (concluding sentence) [7, с. 89].

Тематическое предложение – это предложение, которое вводит главную идею абзаца. Оно кратко определяет то, о чём в нём говорится, поэтому является своеобразным помощником как для автора, так и для читающего. Автор с помощью него видит, какую информацию включить, а какую исключить, а читающий видит, о чём абзац, и готовится лучше понимать его.

Тематическое предложение должно отвечать следующим требованиям. Во-первых, это **полное** предложение. Это значит, что оно содержит как минимум одно подлежащее и одно сказуемое. Во-вторых, это предложение содержит тему и ограничивает эту тему до **одного** аспекта, который может быть раскрыт полностью в рамках одного абзаца. В-третьих, тематическое предложение – это наиболее общее утверждение в абзаце, потому что в нём высказывается только **главная** идея.

Комментирующая часть развивает тематическое предложение, которое объясняется или доказывается путём добавления дополнительной информации по теме.

Заключительное предложение – это предложение, которое обозначает конец абзаца и формулирует для читателя важную мысль для запоминания. Заключительное предложение обычно бывает необходимо в самостоятельном абзаце, но абзац, являющийся частью более длинного текста, как правило, не нуждается в нём. Заключительное предложение выполняет две функции: обозначает конец абзаца и формулирует для читателя важную мысль для запоминания. Это может быть сделано двумя путями: путём обобщения основных мыслей, высказанных в абзаце, в одном предложении; повторением тематического предложения другими словами.

Приводимые ниже тексты представляют собой примеры абзаца.

Sunday

Sunday is my favorite day. I spend it watching football with my dad. On Sunday, unlike the other days of the week when he works, he spends the whole day with me watching football on TV. We even eat lunch together while watching. The highlight of the day is watching the Dolphins game. Dad and I get so excited that we yell and cheer together! ***On Sundays I get to combine watching my favorite sport and spending time with my favorite person – what a great day!*** [8].

Silver

Silver, a precious metal, is valued for three important characteristics. First of all, silver has the highest electric and thermal conductivity and reflectivity of any metal. Therefore, apart from being a material used for jewelry, it has a lot of practical applications. It is successfully used in manufacture of solar panels, for telescopic mirror and electronics. Another peculiarity of silver is its antibacterial properties which make it a unique material for density

and water purification. ***So, silver is valued not only for its beauty, but also for a number of practical applications*** [7].

Абзац считается правильно написанным, если он отвечает следующим требованиям:

– Единство (Unity). Каждый абзац имеет одну единственную «сквозную» идею, вокруг которой он построен и которая сформулирована в тематическом предложении.

– Последовательность (Order). Предложения комментирующей части должны быть выстроены в определённой последовательности – хронологически или по степени важности.

– Связность (Coherence). Это то, что делает написанное понятным. Связность достигается корректным использованием средств логической связи.

– Завершённость (Completeness). Если все предложения комментирующей части являются ясным и чётким развитием тематического предложения, а заключительное предложение вновь акцентирует тематическое, абзац может считаться завершённым.

Написанием абзаца можно заниматься со студентами, имеющими разный уровень языковой подготовки. В нашей работе мы используем следующие материалы:

1. Грамматические задания учебников и рабочих тетрадей (Headway Student's Book, Headway Workbook) и грамматические упражнения из сборника Р. Мерфи (Essential Grammar in Use). Вместо заданий репродуктивно-продуктивного характера, имеющих чисто грамматический характер, студенты получают задание написать абзац (объём указывается в словах), соблюдая требования его построения. В группах с недостаточным уровнем владения языком в качестве подсказки можно дать несколько вступительных и заключительных предложений, из которых студенты выбирают одно.

2. Грамматические подкасты. Автор использует несложные по языку подкасты сайта ESL Library [9]. После прослушивания дома студенты должны написать абзац в строгом соответствии с грамматическим заданием и структурой абзаца.

3. Подкасты с материалами для изучения устных тем сайта Elllo [10]. Создание абзаца является логическим завершением работы над каждым из подкастов, включающей аудирование, повторное прослушивание дома, «теневое прочтение» (shadow reading), выполнение упражнений на лексику и понимание. Подкасты этого сайта хороши тем, что в них представлены короткие высказывания / комментарии, примерно равные объёму будущего абзаца.

4. Инфографика. Интернет располагает массой неплохих материалов не только для изучения различных грамматических тем, но и создания на основе картинок небольших абзацев [11; 12].

Работа по созданию абзаца как особого типа текста позволяет уделить особое внимание его структурной организации и создания навыка в достижении чёткости, логической последовательности и выразительности. Умение писать на иностранном языке даже небольшой по объёму текст повышает уровень коммуникативной компетенции студентов, создавая навыки работы с текстами иных, более сложных в композиционном плане, коммуникативно-речевых жанров.

Библиографический список

1. *Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н.* Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания английского языка (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ). – М., 2014. – 21 с.

2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2006. – 336 с.

3. *Пашук Н.С.* Психология речи. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 101 с.

4. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М., 2002. – 239 с.

5. *Сорокина И.Г., Цветкова Т.К.* Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку // Вопросы филологии. – 2010. – № 1 (34). – С. 102–113.

6. *Hanson C.L.* Two Years' Course in English Composition. – Harvard, 1912. – 393 p.

7. *Oshima A., Hogue A.* Writing Academic English. – Pearson Longman, 4th edition, 2006. – 265 p.

8. The Secrets to Good Paragraph Writing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.time4writing.com/writing-resources/paragraph-writing-secrets/ (дата обращения: 31.01.2017).

9. Grammar Stories [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://esllibrary.com/courses/90/lessons (дата обращения: 1.02.2017).

10. Elllo. English Listening Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elllo.org (дата обращения: 31.01.2017).

11. The World of Data (Infographic) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cloudcomputing-news.net/news/2011/oct/27/the-world-of-data-infographic/ (дата обращения: 31.01.2017).

12. How Much Time We Have? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.visualistan.com/2015/02/what-do-7-billion-people-do-infographic.html (дата обращения: 31.01.2017).

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.018

Проворова Елена Валерьевна
Проворов Александр Викторович
Рыков Сергей Леонидович
доктор педагогических наук, доцент
Военная академия РВСН им. Петра Великого, г. Балашиха, Московская область
provorova@mail.ru, genderist@yandex.ru

АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МАЛОГО ГОРОДА

В статье рассмотрена характеристика социально-педагогических условий патриотического воспитания обучающихся в малом городе, сущность и содержание социально-педагогического потенциала этого города и его использование в формировании патриотических традиций.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, малый город, обучающиеся, социальные потребности, эффективность патриотического воспитания, традиции, активизация, акция.*

Один из сложнейших вопросов современной педагогической науки и практики – определение результата воспитательной или образовательной деятельности. Поэтому, прежде всего, необходимо разобраться с самим понятием «результат» педагогической деятельности и, исходя из различных подходов в его трактовке, выбрать согласующийся с теоретическими основами проведенного исследования. Итоги деятельности социального педагога принято обозначать терминами «результат», «продукт», «эффект», «достижения». При оценке качества используются понятия «результативность», «эффективность», «продуктивность» [9, с. 126].

В педагогике под результатом патриотического воспитания понимают позитивные изменения, происходящие в личности обучающихся образовательных организаций под влиянием усилий педагогов. Однако о том, какие именно должны происходить изменения в личности, в чем они выражаются и проявляются, что следует признавать результатом воспитания, по каким параметрам, критериям, показателям его можно оценивать, до сих пор не сложилось единых представлений [3, с. 15].

Разная природа целей порождает различные системы нормирования, измерения качества и оценки педагогических результатов. Во внешних рамках оценка воспитанности человека (обучающегося) ориентирована на выполнение или способность выполнять определенную социальную роль. В силу этого всегда существует сформированное на общественно-государственном уровне нормативное представление о том, какие свойства, характеристики, параметры личности оптимальны. Для такой системы воспитания органично понятие социальной нормы, эталона воспитанности. При этом в содержательном отношении совокупность стандартов и критериев ее оценки должна быть стабильной и устойчивой, так как ее главное назначение – обеспечивать во времени сохранение, передачу и воспроизведение социокультурных норм [8, с. 84].

В воспитании принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка обусловливает иную шкалу измерений, где точкой отсчета является человек (обучающийся) в его движении по отношению к самому себе. В данном контексте социальному педагогу при оценке результата патриотического воспитания интересна, прежде всего, динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений, то есть значимым в изменениях становится субъектно-индивидуальный аспект оценки.

Социальная шкала оценок становится многомерной, объемной, динамичной, ибо показатели продвижения личности, связанные с особенностями ее жизнедеятельности, индивидуализированы, хотя и поддаются определенной типологии, обусловленной общими закономерностями физиологического, психологического и социального развития [11, с. 194].

Как показал анализ проведенной опытно-экспериментальной работы в диссертационном исследовании на тему «Социально-педагогические условия патриотического воспитания обучающихся в образовательном учреждении малого города», результат социально-педагогической деятельности по активизации социальных потребностей обучающихся малого города эффективен в том случае, если:

– изначально была четко определена цель патриотического воспитания и сформулированы его задачи, позволяющие выстроить логику движения к достижению поставленной цели;

– в своей деятельности педагог опирался на принципы и закономерности, свойственные природе именно патриотического воспитания;

– в работе учитывалась социально-психологическая специфика обучающихся определенной возрастной категории (от 15 до 20 лет);

– в итоге произошло не только накопление знаний, умений, взглядов, но и изменение в жизненной позиции, в системе отношений человека, наметился его переход в новое качество как субъекта социальной деятельности.

© Проворова Е.В., Проворов А.В., Рыков С.Л., 2017

Представления о результативности воспитательной деятельности у различных субъектов организации воспитательного процесса могут не совпадать в силу несовпадения их представления о ценности и значимости личностных проявлений обучающихся и желательном содержании их личного опыта.

В связи с этим, целесообразно различать, во-первых, нормативно-объективную результативность воспитательной деятельности как официально признаваемый на данном этапе нормативный образ желательных результатов; во-вторых, нормативно-субъективную результативность как индивидуальные представления педагогов о желательных результатах.

Исходя из изложенного, мы можем заключить, что результативность воспитательной деятельности означает достижение педагогом такого качества (состояния) организации деятельности обучающихся, ее разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается:

– положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности;

– обогащение их личного опыта социально- и личностно-значимым содержанием;

– продуктивность их деятельности, выраженная в соответствующих предметно-практических достижениях [5, с. 212].

Влияние педагогических и воспитательных ресурсов малого города на патриотическое воспитание обучающихся подтверждают данные диагностики и сравнительных результатов, полученных в контрольной и экспериментальной группах. Опытно-экспериментальной базой исследования явились МОУ СОШ № 1, № 2 и № 3 города Нерехты, филиал Областного ГБОУ СПО «Костромской политехнический техникум» и филиал ГОУ СПО «Костромской областной медицинский колледж» г. Нерехты Костромской области. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 24 педагога, 188 обучающихся старших классов этих учреждений образования, 98 человек составили контрольную, а 90 человек экспериментальную группы (см. табл. 1).

Анализ полученных данных показывает, что в экспериментальной группе неуклонно снижается число участников, имеющих низкий уровень сформированности по критериям: «мировоззренческо-ценностному» на 26%, «когнитивному (познавательному)» на 32% в сравнении с контрольной группой под воздействием педагогических и воспитательных ресурсов малого города, в процессе реализации комплекса мероприятий по патриотическому воспитанию обучающихся.

Наблюдается прирост высокого уровня по всем критериям. В контрольной группе высокий уровень сформированности патриотической направленности личности (по мотивационно-потребностному критерию) – 21%, а в экспериментальной группе под воздействием воспитательных ресурсов малого города – 49%. Следовательно, наблюдается прирост числа обучающихся с высоким уровнем сформированности патриотического воспитания на 28% под влиянием преобладающих в малом городе общекультурных и воспитательных традиций. Значительные изменения произошли по деятельностно-поведенческому критерию. В контрольной группе высокий уровень сформированности показателя готовности личности к полноценной самореализации в качестве гражданина-патриота составляет 19%, а в экспериментальной группе данный показателей – 51%. Прирост числа обучающихся с высоким уровнем готовности личности к полноценной самореализации в качестве гражданина-патриота составляет 32%. У обучающихся сформировалось стремление принадлежать к сообществу граждан – патриотов своей Родины, желание принимать активное участие в социально-значимой деятельности патриотической направленности, стремление обладать знаниями по истории Отечества, развился интерес к анализу событий, происходящих с ними и вокруг них на малой Родине.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы данные свидетельствуют о позитивной динамике при соблюдении всех обозначенных социально-педагогических условий. Анализ показывает положительную динамику эффективности патриотического воспитания по деятельностно-поведенческому критерию: увеличился на 32%; по мотивационно-потребностному критерию высокий уровень патриотической направленности увеличился на 28%; по мировоззренческо-ценностному критерию наблюдалось увеличение высокого уровня эффективности системы патриотических ценно-

Таблица 1

Уровень эффективности активизации социальных потребностей обучающихся в ходе реализации педагогического потенциала малого города (в %)

Критерии эффективности	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
мировоззренческо-ценностный	29	34	37	48	41	11
когнитивный (познавательный)	23	36	41	47	44	9
мотивационно-потребностный	21	32	47	49	41	10
деятельностно-поведенческий	19	41	40	51	35	14

стей на 25%; по когнитивному критерию наблюдалось увеличение высокого уровня эффективности патриотически-ориентированных знаний на 23%.

В экспериментальной группе возросший познавательный компонент, значимый для осмысления Отечества как высшей социально-значимой, духовно-исторической и интегрированной ценности, существенно повлиял на уровень мировоззренческо-ценностного критерия, значимого для осмысления своей роли и места в жизни общества (высокий уровень по мировоззренческо-ценностному критерию отмечен у 48%, по когнитивному (познавательному) критерию он отмечен у 52% обучающихся.

Анализ полученных данных позволил выявить тот факт, что по всем критериям высокий уровень экспериментальной группы (ЭГ) получил приращение в 2,1 раза больше данных, отмеченных в контрольной группе. Обоснование основных положений гипотезы позволили выявить основные социально-педагогические условия эффективности патриотического воспитания обучающейся молодежи малого города. Проанализировав материалы экспериментальной работы, мы можем судить, что основные положения методики совершенствования патриотического воспитания учащейся молодежи средствами социума малого города, приносят прогрессивный эффект.

Итоговые данные опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что в овладении компонентами патриотического воспитания наблюдается позитивная динамика роста на завершающем этапе формирующего эксперимента по разным показателям от 23 до 32% больше, чем на начальном этапе.

Необходимых результатов в патриотическом воспитании обучающихся образовательных организаций малого города можно достичь при условии сосредоточения внимания на совершенствовании организации и содержания вышеуказанного процесса, повышения в нем роли субъектов воспитания: руководителей, педагогов, социальных педагогов, должностных лиц, представителей общественных организаций, а также самих обучающихся. Одних знаний о патриотическом воспитании явно мало, необходима социально-педагогическая деятельность, куда будут вовлечены обучающиеся образовательных организаций малого города: участие в благоустройстве города, в патриотических акциях, помощь ветеранам, лицам с ограниченными возможностями и просто нуждающимся в защите.

Воспитательная практика в решении этих задач не делает акцент на развитие патриотических качеств, как основы реализации программ по патриотическому воспитанию, индивидуальной социально-педагогической помощи, поддержки, сопровождения, информационно-пропагандистской работы среди обучающихся образовательных организаций малого города.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что именно педагоги – воспитатели образовательных организаций и молодежных объединений оказывают на обучающихся наиболее глубокое воздействие в процессе патриотического воспитания. При этом необходимо подчеркнуть, что большое значение имеет личная гражданская и патриотическая позиция участников процесса, их умение убедить, интересно раскрыть тему, общительность, справедливость, заинтересованность в конечном результате.

Библиографический список

1. *Басова В.М.* Народность как ведущий принцип воспитания малого города // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2 (263). – С. 23–25.

2. *Бушкова С.В.* Особенности образа будущего у учащихся больших и малых городов: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2009. – 19 с.

3. *Быков А.К.* Социально-педагогические вопросы патриотического воспитания в учреждении образования // Воспитание школьников. – 2011. – № 3. – С. 14–17.

4. *Волохов А.В., Кочергин В.Н., Фришман И.И.* Детские общественные объединения в системе социального воспитания: опыт развития деятельности. – М., 2007. – 89 с.

5. Воспитание патриота и гражданина XXI века // Материалы науч.-практ. конф. по проблемам гражданского и патриотического воспитания молодежи. – Кострома, 2011. – 175 с.

6. Всероссийский семинар организаторов патриотического воспитания «О ходе реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». Актуальные проблемы и пути их решения» (17–18 декабря 2012 г.). – М., 2013. – 118 с.

7. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». – М., 2010. – 62 с.

8. *Куприянов Б.В.* Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей. – Кострома, 2009. – 423 с.

9. *Липский И.А., Прохорова О.Г.* Воспитание человека в малом городе. – М., 2007. – 233 с.

10. *Морозов И.Е.* Развитие лидерских качеств учащейся молодежи средствами социально-культурной деятельности: дис.… канд. пед. наук. – М., 2009. – 189 с.

11. *Пионтковский В.В.* Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях регионального образования: дис…. д-ра пед. наук. – Якутск, 2006. – 348 с.

12. Постановление губернатора Костромской области от 12 апреля 2013 г. № 61 «О проведении благотворительной акции «Спешите делать добро». – Кострома, 2013.

УДК 371.4 ; 37

Смолонская Анна Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет
Колесов Владимир Иванович
доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор
Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
sergiusav@mail.ru, vi_kolesov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье поставлена задача, рассмотреть формирование жизненных компетенций у детей сквозь призму ассертивного поведения. Выявлены основополагающие психолого-педагогические аспекты формирования жизненных компетенций у детей: создание условий, помогающих узнать, понять, выбрать, вступить в контакт, поддержать общение, регулировать собственные потребности и поведение, реализовывать себя во взаимодействии с предметами, другими людьми и окружающим миром.

Ключевые слова: *ассертивность, ассертивное поведение, жизненные компетенции, застенчивость, комплекс неполноценности, неуверенность, социализация, социальное здоровье, самооценка, уверенность.*

Модернизация российского образования, принятие нового федерального закона «Об образовании», современные образовательные стандарты, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» подчеркивают приоритетность формирования у детей жизненных компетенций как одного из целевых ориентиров.

Одним из главных факторов, определяющих характер социализации детей в обществе, является не уровень развития, а личностные качества ребенка, что реализуется через повышение статуса личности, формирование адекватной самооценки и, в соответствии с этим, возрастание уровня притязаний, усиление жизненной позиции, развитие ассертивного поведения. Поступление ребенка в школу способствует пересмотру всей системы жизненных отношений ребенка, что проявляется в исполнении новых социально значимых и оцениваемых обязанностей, поскольку ведущей и регулирующей большинство изменений в формировании личности ребенка на данном этапе становится учебная деятельность [6, с. 52–53].

Успешность социализации определяется степенью содержательности, позитивности и активности взаимодействия участников процесса обучения и воспитания. Эффективность интеракции детерминирована уровнем подготовленности детей на более ранних этапах развития. Обладание востребованными социальными навыками, умением коммуницировать обеспечивает успешность общения с окружающими, поскольку последнее воспринимается ребенком как первостепенно важное.

Как научный феномен «ассертивность» (англ. assertiveness – настаивать на своем) появилась в связи с аспектами психотерапевтической помощи (Р. Алберти, М. Беккер, Дж. Вольпе, А. Джинси, А. Лазаруса, Э. Райан, Э. Сэлтера, М. Эммонс и др.), и определяется как «способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Ассертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям, способность быть твердым, честным и дружелюбным» [2]. Разнообразные проявления личности, отличающей уверенностью в себе В. Каппони, Т. Новак объединили понятием «ассертивность» и сформулировали «ассертивные права» человека [3].

Ассертивное поведение «способствует достижению поставленных целей, развитию коммуникативных навыков, повышению самоуважения и компетентности, помогает принимать более взвешенные решения, удерживать ситуацию под контролем, выстраивать близкие отношения, добиваться больших успехов в обучении» [9, с. 5567].

Согласно теории А. Солтера (50–60-е гг. XX в.) ассертивное поведение является наиболее оптимальной и конструктивной возможностью как в ситуации межличностной интеракции, так и восприятия мира в целом, выступая противоположностью деструктивным способам поведения манипуляции и агрессии.

Негативным последствием традиционных механизмов социализации выступает возможность человека выступать объектом для манипуляций со стороны других, поскольку в ситуации невозможности выполнения требований, у него нет сил сопротивляться, что приводит к ущемлению собственных порывов и установок. Попытки преодоления чувства неловкости данного положения вещей, приводит к применению манипулятивных приемов с его стороны, а также выказывания агрессии в ответ на агрессию и, в том числе, на справедливую критику. Подобная тактика может дать эффект, однако он характеризуется непостоянством и иллюзорностью результатов, так как выступает не в качестве способа конструктивного разрешения жизненной ситуации, а элемента обеднения спектра межличностных отношений и личностного комфорта [7, с. 58].

К особенностям и качествам, характеризующим конфликтное поведение человека можно отнести следующее: неадекватно завышенная или заниженная самооценка, приводящая к необосно-

© Смолонская А.Н., Колесов В.И., 2017

ванному уровню притязаний, конфликту с оценкой окружающих, слепому желанию доминировать, а также проявлению таких отрицательных личностных качеств, как раздражительность, агрессивность, упрямство, тревожность.

Кроме того, неуверенное поведение может стать реакцией на переживание неудачных попыток добиться ребенком достойного места в мире взрослых, где значимость общественного признания является наиболее сильной формой подкрепления, что закладывает установку на достижение результата любым путем.

Кроме того, следствием потери ассертивного поведения выступает применение взрослыми такого неэффективного средства контроля за ребенком как наказание, что заранее исключает позитивное подкрепление как метод устранения неодобряемого поведения и, в частности, неуверенного [8, с. 349].

В обыденном сознании «комплекс неполноценности», как правило, ассоциируется с нерешительностью, неуверенностью в своих силах, мнительностью и застенчивостью. Согласно концепции «комплекса неполноценности» (А. Адлер), человек с раннего детства испытывает чувство собственной недостаточности (неполноценности). В отсутствии дополнительно провоцирующих «комплекс неполноценности» факторов (болезнь, неэффективность воспитательной позиции родителей, действительный или мнимый неуспех и т.п.), подкреплением для него выступают слабость, лимитированность сил, испытывание страха, трепет перед «сильными», «всезнающими», «бесстрашными» взрослыми. Поскольку чувство неполноценности, изначально являясь неприятным, вытесняется в область бессознательного с последующей компенсацией деятельности по достижению различных успехов (настоящих или мнимых) [1, с. 155].

В качестве позитивного подкрепления выступает обучение навыкам коммуникации и их развитие, что, в последующем, может активно применяться в реальных жизненных ситуациях. Эффективность данного метода обусловлена следующими первопричинами неуверенного поведения: во-первых, отрицательный опыт общения с окружающими в конкретных ситуациях, который основывается как на личных (прямых) контактах, так и в ходе наблюдения за кем-либо; во-вторых, несформированность «правильных навыков» коммуникации; в-третьих, ожидание неадекватных проявлений в собственном поведении; в-четвертых, перманентная тревога за результаты собственных действий; в-пятых склонность к самоуничижению [3, с. 45].

В ходе исследования самооценки, как одного из аспектов сформированности жизненных компетенций, по методике «Лесенка» (В.Г. Щур) детей младшего школьного возраста критериями положительной самооценки и ассертивного поведения являлись: самоуважение, ощущение собственной ценности и положительное отношение ко всему, что входит в представления о самом себе. В свою очередь, отрицательная самооценка выражалась в неприятии себя, самоотрицании, негативном отношении к своей личности.

Данные диагностики по показали, что по всем параметрам методики «Лесенка» (В.Г. Щур) младшие школьники (8–9 лет) оценивали себя с завышенными оценками и относили себя к самым сильным, умным, хорошим, добрым, самым старательным и счастливым (100%).

Оценивая себя с позиции родителей, учащиеся ставили себе завышенные самооценки в 88,9% случаев, заниженные самооценки в 11,1% случаев.

При оценке младшими школьниками своих качеств с позиции учителя дети в 77,8% случаев проявляли завышенную самооценку, в 22,2% заниженную самооценку. Очень высокие оценки себя учащимися не совпадали с оценками их со стороны классного руководителя и педагога-психолога. Последние характеризовали учащихся как «неуспевающих», особенно по параметрам «умный», «сильный».

Неадекватно завышенная самооценка младших школьников с позиции одноклассников была диагностирована у 94% учащихся.

Данные, полученные по методике «Лесенка» показали, что у детей проявляется либо завышенная, либо заниженная самооценка. Эти показатели свидетельствуют о наличии явных внутриличностных проблем и межличностных конфликтов, для младших школьников характерна неадекватная самооценка, характеризующаяся очень высоким (или очень низким) уровнем ее развития.

Итак, если причина несформированности ассертивного поведения – усвоение «неправильных» форм коммуникации, то формирование ассертивного поведения является возможным при стимулировании «правильных». Согласно данной позиции, именно поведение выступает в качестве предопределяющего фактора переживания собственной неуверенности, а следовательно, избавиться от нее возможно, приобретая новые компетенции [5].

Полагаем, что «социальное здоровье может быть достигнуто лишь в социально здоровом обществе, где соблюдаются права человека не только на свободу слова и выезда за рубеж, но и права на работу, на еду и тепло в доме, на жизнь. В условиях социально больного общества обращение внимания исключительно на физическое состояние человека при игнорировании его духовного состояния особенно опасно» [4, с. 199].

Исходя из точки зрения, что целенаправленное формирование и развитие жизненных компетенций способствуют увеличению потенциала социальной активности, применению на практике ассертивного поведения, раскрытию новых возможностей успешного решения трудностей, возникающих в процессе воспитания и обучения детей.

Использование жизненных компетенций, предполагает наличие у ребенка знаний о себе, об окружающих, предметах, нормах, правилах отношения к себе, между людьми, к миру, деятельности, спо-

собности принимать адекватные возрасту и ситуациям решений повседневной жизни. В данном случае, задачами формирования данных компетенций у детей являются: создание условий, способствующих познанию, пониманию путей налаживания контакта, его установления и поддержания, регулировка собственных потребностей и поведения, реализация себя через интеракцию другими людьми и окружающим миром.

В данном контексте, педагог, осуществляющий психолого-педагогическую поддержку ребенка стимулирует поиск последним путей «выхода из тупика», а в качестве предмета этого взаимодействия выступает самоотношение ребенка в трудной ситуации, раскрывая характер деятельности как принципиально развивающий. При этом, форма подобной интеракции должна быть абсолютно добровольная и договорная, а результатом являться осознанный выбор.

Следовательно, психолого-педагогическая поддержка младших школьников в процессе формирования жизненных компетенций основывается на таких направлениях работы педагога как: а) выявление особенностей развития и процессов социализации ребенка, установление насущного уровня сформированности у него жизненных компетенций в соответствии с возрастом; б) анализ сложившейся социокультурной ситуации, в которой находится ребенок, особенностей его взаимодействия и существования в образовательной среде организации и семье; в) обоснование общей стратегии поддержки, подбор технологий ее осуществления; г) проектирование индивидуальных программ; д) реализацию формирования жизненных компетенций, перевод их в программу индивидуальной помощи отдельным категориям детей.

При данном подходе необходимо использовать различные формы взаимодействия с детьми, среди которых: а) прямое обучение, где педагог занимает активную позицию, в процессе реализации формирующих задач; б) партнерская деятельность, когда замыслы, идеи и способы действий выбираются ребенком, а взрослый оказывает помощь в их осуществлении, помогает организовывать коммуникацию; в) опосредованное обучение, которое осуществляется посредством специально созданной предметно-пространственной среды, стимулирующей развитие у ребенка процессов саморазвития, самостоятельности и творческих проявлений.

К значимым средствам и методам формирования жизненных компетенций отнесены: упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера); игры с правилами (дидактические, подвижные); творческие игры (сюжетно-ролевые, игры-драматизации); беседы; подготовка и разыгрывание этюдов, их обсуждение, разбор и анализ; импровизации (индивидуальные и подгрупповые); коллективное сочинение историй; споры и дискуссии; тематическое и свободное рисование; аутотренинг (с использованием релаксационной музыки).

Подобные методы могут быть активно использованы в ходе групповых занятий, которые характеризуются: а) сочетанием воспитательных влияний со стороны педагога и других взрослых, работающих с группой и социализирующего воздействия детей друг на друга; б) широкими возможностями для формирования жизненных компетенций у детей и практического опыта взаимодействия со сверстниками; в) возможностями опосредованного воспитательного влияния на ребенка через группу; г) способность моделирования необходимых для формирования жизненных компетенций ребенка воспитывающих ситуаций (взаимодействия, преодоления трудностей, успеха и других).

Таким образом, формирование жизненных компетенций у детей сквозь призму ассертивного поведения значительно зависит от примера взрослого, целенаправленной психолого-педагогической поддержки, умения создавать позитивную обстановку в процессе самореализации, стимулировать познание явлений окружающего мира, укрепление веры в первостепенности добра и справедливости. Взрослый способен развивать в ребенке уверенность в противостоянии злу и несправедливости, что требует привлечения внимания к личностному взаимодействию через принятие и поддержку индивидуальности, интересов и нужд, раскрытие творческого потенциала и заботу об эмоциональном состоянии.

Библиографический список

1. *Адлер А.* Познать природу человека. – СПб.: Академический проект, 2000, – 256 с.

2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. 666 с.

3. *Каппони В., Новак Т.* Как делать все по своему, или ассертивность – в жизнь. – СПб.: Питер, 1994. – 188 с.

4. *Колесов В.И., Краснова М.В.* Ценности культуры воспитания психического здоровья в условиях высшей школы // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. № 2. – С. 197202.

5. *Ромек В.Г.* Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психологический вестник. – Вып. 1. Ч. 2. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1996. С. 132–138.

6. *Смолонская А.Н.* Ассертивное поведение как показатель сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 1. – С. 52–55.

7. *Степанов* С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 672 с.

8. *Хьелл Л., Зиглер Р.* Теории личности. – СПб: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

9. *Шейнов В.П.* Ассертивное поведение: оценки и свойства // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 4. С. 5567.

УДК 37 ; 784

Александрова Елена Владимировна
доцент
Костромской государственный университет
eva.gl@yandex.ru

ХОРОВОЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Данная статья рассматривает самодеятельный хоровой коллектив в срезе проблемы социально-эстетического воспитания учащейся молодежи. Предпринята попытка изучить хоровую самодеятельность исходя из современных позиций коллективной деятельности, ее социокультурного и социально-педагогического потенциала. Самодеятельный хоровой коллектив рассматривается как форма социокультурного воспитания молодого поколения в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: *образование, личность, социально-эстетическое воспитание, социокультура, самодеятельный хоровой коллектив.*

В последние годы наблюдается сильный разрыв между социальной подготовкой, знаниями, умениями, навыками студенчества и низким уровнем их культуры, что выражается в «духовной пассивности, бессодержательности жизни некоторой части студенчества» [3, с. 3].

Главной причиной утраты ценностных основ и снижения уровня культуры в молодежной среде «является многолетнее игнорирование огромного значения музыки, которая является важнейшим социокультурным институтом в становлении духовности, нравственных ориентиров. Недооценка роли музыки и музыкальной культуры в жизнедеятельности молодежи привела к нарушению механизма передачи им моральных ценностей и, неизменно, сказалось на проблемах социализации, социального поведения» [1, с. 214].

Необходимо вводить в работу учебных заведений все средства и формы музыкального-эстетического воспитания, где нужно использовать все богатство музыкально воздействия на студентов. Нельзя забывать и о традиции коллективного воспитания, так как одной из важных характеристик воспитательного процесса должна быть его коллективная направленность.

«Хоровое пение является такой формой деятельности, где слиты воедино музыка и коллектив, поэтому здесь воздействие на социальное поведение молодежи, социальное взаимодействие студенчества происходит наиболее эффективно» [1, с. 215]. Участие молодежи в самодеятельных хоровых коллективах помогает воспитанию в духе коллективизма, дисциплинированности и организованности. В хоровое пение «входит целый спектр важных для становления и социализации личности моментов: формирование критериев прекрасного; регулирование взаимоотношений поющих между собой; определение норм общения как в процессе хоровых репетиций, так, проецируя, и в обычной, повседневной жизни; обучение людей гибкости сосуществования при сохранении личного достоинства; интеллигентности; дружелюбности и доброжелательности; толерантности» [4, с. 2].

На практике работы с хоровым коллективом установлено, что период организационной работы по созданию самодеятельного коллектива изобилует многими сложностями. Хоровой коллектив – это четкая структура координации всех звеньев сложнейшего механизма, которая внедрена в коллектив и где выработаны строго регламентированные принципы взаимодействия дирижера и хора. Они базируются на воспитании хора как единого, целостного ансамблевого организма, выступающего в качестве полноправного коллективного творческого партнера руководителя-дирижера. «Наиболее сложной частью работы руководителя самодеятельного хора является создание творческого коллектива любителей хорового пения. В этом коллективе одна из главных задач – воспитание уважительных отношений между его участниками, потребности к совместному общению, главной целью которого является хоровое пение. Подлинная увлеченность хоровым пением возникает не сразу. Нужна система психологических контактов, способных сплотить людей в единый коллектив: совместное посещение художественно-творческих мероприятий, вечера отдыха, диспуты по различным проблемам жизни и т. д. Во всей этой работе значение руководителя хора трудно переоценить».

К.А. Ольхов в своей книге «Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров» пишет: «вряд ли будет преувеличением сказать, что из всех исполнительских профессий профессия дирижера – самая сложная и ответственная… Сложность дирижерской профессии обуславливается полифункциональностью роли дирижера, который является мыслителем, создающим интерпретацию сочинения, «инженером», планирующим конкретное звуковое воплощение этой интерпретации, своеобразным «диспетчером», точно распределяющим время и качество звучания, «контролером» качественной стороны исполнения… Дирижер совмещает в себе функции актера и режиссера, задумывая и ставя «музыкальный спектакль» и одновременно играя в нем главную роль. Но к тому же, дирижер еще *организатор и воспитатель, сплачивающий исполнителей*

 © Александрова Е.В., 2017

в единый коллектив и помогающий каждому развить необходимые качества…» [5, с. 56].

Одновременно с чисто организационными сторонами создания коллектива руководитель должен быть озабочен тем, чтобы определить и найти творческое лицо своего коллектива, выработать свойственный ему исполнительский подчерк. Эта задача столь же важна, сколь и сложна. Но прежде чем выработать творческий подчерк хорового коллектива, необходимо знать, что он состоит из трех основных компонентов:

1. Присущий данному хору тембр, который зависит от разных условий – от качества певческих голосов, составляющих хор, от количественных соотношений хоровых партий, но главным, определяющим, является та вокальная манера, которую прививает хору его хормейстер.

2. В понятие творческого облика обязательно войдет репертуарное кредо руководителя, которое создается им в результате совместной работы, в результате общения со своим коллективом. Только так кажется, что репертуар хора единолично определяется его хормейстером, на самом деле он во многом зависит от хора – от профессионального уровня его певцов, от их интеллектуального уровня, вкусов, от того, как они реагируют на те или иные произведения, предлагаемые руководителем. Эти довольно сложные, тонкие и деликатные взаимоотношения между хормейстером и его хористами и взаимовлияние их друг на друга и создают, в конечном итоге, ту среду хора, которая играет важнейшую роль в создании творческого облика коллектива.

3. В создании индивидуального творческого подчерка большую роль играет исполнительская манера хора, характер интерпретаций, исполняемых им хоровых сочинений, который полностью определяется руководителем хора в зависимости от его образованности и художественной индивидуальности.

Говоря о творческом облике коллектива важно отметить множество социальных функций, которые призваны выполнять хоры. Это и форма проведения социально-культурного досуга, и способ удовлетворения эстетических потребностей человека, и стремление к общению в коллективе единомышленников, и формирование художественного вкуса, определенных эстетических критериев и позиций. На формирование социально-значимых качеств личности в хоре оказывает влияние: стиль работы коллектива; его внутренняя организационная структура; насыщенный регламент работы, отношения хористов друг к другу; характер взаимоотношений между руководителем и его участниками; качество постановки репетиционной и концертной работы.

Но главной задачей и функцией хора остается *воспитательная* – формирование социальных позиций, нравственных устоев, широты кругозора.

Исходя из выше изложенного, можно сделать следующее заключение.

Образовательные процессы внутри коллектива могут успешно осуществляться при следующих условиях:

1) участников хорового коллектива учат относиться к звучащему произведению как высказыванию, обращенному к слушателю и хранящему эмоциональный, жизненный опыт человечества, опыт осмысления человеческого мира, себя в этом мире и вечных вопросов бытия, но высказыванию, открывающемуся лишь при ответной сотворческой «работе души»;

2) участников хорового коллектива учат относиться к музыкальному произведению как высказыванию, развертывающемуся во времени, где каждое мгновение звучания наполнено значением, и восприятие целого зависит от внимательного прослеживания всего смыслостановления и личностного в него включения;

3) участников хорового коллектива учат относиться к музыкальному произведению как высказыванию, организованному по законам содержательной, эмоционально-образной музыкальной речи и воспринимать музыку как особый художественный язык;

4) хормейстер (дирижер) хорового коллектива владеет знаниями об особенностях музыкального отражения и закономерностях организации музыкального языка и музыкальной речи, т. е. о моделирующих возможностях музыки и средствах ее художественного воздействия;

5) хормейстер (дирижер) хорового коллектива владеет навыками анализа семантического содержания музыкальных сочинений по тексту и «на слух», как и навыками анализа их коммуникативных и структурных характеристик;

6) хормейстер (дирижер) должен уметь создавать вербальную (словесную) интерпретацию содержания музыкального произведения не только на собственной интуиции, но и на основе анализа, включения музыковедческих, исторических, культурологических и других знаний и может показать слушателям заложенные в самой музыке объективные истоки своей правоты;

7) хормейстер (дирижер) должен уметь организовывать творческую активность, эмоционально насыщенную и осознанную музыкально-слушательскую деятельность, в результате которой слушатели учатся прослеживать временное становление музыкального содержания, переживать и интерпретировать музыкальную речь (содержание музыкального произведения) как обращенное к ним высказывание;

8) хормейстер (дирижер) ясно осознает цели и задачи концертно-исполнительской деятельности (своей и участников хора), представляет себе ее результат.

Коллективный характер художественного творчества в хоре способствует воспитанию дисциплинированности, умения подчинять личные интересы общему делу, строго регламентированный характер работы приучает хористов правильно распределять время, ценить его и не растрачивать впустую, а это умение необходимо всякому человеку во всех видах деятельности, вообще в жизни.

Хоровое искусство – массовое, демократичное, общедоступное, должно учить, воспитывать, поражать глубиной мысли, потрясать силой эмоционального воздействия, говоря образами высокой поэзии А.С. Пушкина «…глаголом жечь сердца людей» [7, с. 256]. Самодеятельный хоровой коллектив должен быть культурологической, информационной, музыкально-эстетической основой для учащейся молодежи. Основными задачами и целями его деятельности является формирование слушательской культуры личности, основных базисных позиций, понятий и «умений, ведущих к постижению музыкального содержания произведений и позволяющих открыть эмоционально-образный смысл звучащей музыкальной речи» [1, с. 216].

Библиографический список

1. *Александрова Е.В.* Самодеятельный хоровой коллектив как социокультурная среда воспитания учащейся молодежи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 214–216.

2. *Зуева И.В.* Теория воспитательного коллектива в отечественной педагогике 1946-1991 гг.: дис. … канд. пед. наук. – Пятигорск, 2004. – 179 с.

3. *Ильчук М.В.* Феномен музыки в системе гуманизма: автореф. дис. … канд. филос. наук. – Тамбов, 2003. – 18 с.

4. *Каргин А.С.* Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе. – М.: Просвещение, 1984. – 222 с.

5. *Ольхов К.А.* Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров. – Ленинград, 1979. – 199 с.

6. *Петришен А.Г.* Проблема воспитательного коллектива в отечественной педагогике 20–30-х годов XX века: дис. … канд. пед. наук. – Луганск, 2012. – 180 с.

7. *Пушкин А.С.* Избранные сочинения: в 2-х т. Т. I. – М.: Худож. лит., 1978. – 752 с.

УДК 378 ; 316.61

Евсеева Екатерина Александровна
Костромской государственный университет
evsusha@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Данная работа обращена к проблеме изучения внеаудиторной деятельности вуза относительно процесса формирования социальной мобильности обучающихся. В ходе изучения опыта внеаудиторной деятельности вузов нами были выделены потенциалы внеаудиторной деятельности. Процесс формирования социальной мобильности обучающихся во внеаудиторной деятельности вуза носит двусторонний характер. С одной стороны он должен соответствовать сущностным характеристикам профессионального воспитания, с другой учитывать реальный уровень развития личности студента. При этом также необходимо учитывать значительную разницу в возрастных и индивидуальных особенностях студентов первых и выпускных курсов, студентов бакалавров и магистрантов. В ходе проведенного нами исследования мы еще раз подтверждаем тот факт, что студенты не в полном объеме понимают, что означает феном «социальная мобильность», это приводит к затруднению в формулировании педагогических задач формирования социальной мобильности обучающихся вуза.

Ключевые слова: *социальная мобильность, образование, обучающиеся, компетентность, внеаудиторная деятельность, саморазвитие, самореализация.*

За последние десятилетия в обществе произошли изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. В силу вступил новый закон «Об образовании», установлен федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

В связи с введением ФГОС высшего образования меняется отношение к результатам обучения, происходит переход от признания знаний, умений и навыков как основных итогов образования, к пониманию сформированности компетенций выпускника вуза.

Сегодня к выпускнику вуза предъявляются требования как к профессионально и социально компетентной личности. Это связано с тем, что в современных условиях полученное человеком образование активно воздействует на экономику, на социальную и нравственные стороны жизни. Кроме того, требования предъявляемые выпускнику, обусловлены возрастными особенностями молодых людей и особенностями этапа обучения. Именно во время профессионального обучения в вузе человек в целом завершает выработку своей жизненной позиции, то есть определяет отношение к миру и собственной жизни, переходит к осознанному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Исходя из этого, перед вузами стоят сложные задачи формирования не только профессиональных знаний и умений выпускников, их профессиональной направленности, но готовить выпускника к жизни в условиях меняющегося общества, формировать личность, способную адаптироваться к социально-экономическим переменам, устойчивую к воздействиям негативных факторов внешней среды. Это во многом зависит не от полученных знаний, умений и навыков, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляется понятие «социальная мобильность» [6].

Проанализировав взгляды ведущих отечественных и зарубежных исследователей в понимании сущности феномена «социальная мобильность», мы отмечаем, что понятие «социальная мобильность» включает разнообразные характеристики человека: от перемещения в социальном пространстве до изменения индивидом своего социального статуса. Подобное расширенное толкование затрудняет понимание самого феномена и приводит к затруднению в формулировании педагогических задач.

В современной системе образования формирование социальной мобильности приобретает одно из приоритетных направлений. Значительная роль в этом процессе отводится вузам, так как они призваны обеспечить обучающихся не только профессиональными знаниями и навыками, но и готовить их к успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума.

Создание условий для эффективного формирования социальной мобильности студентов вуза, сложный процесс, поэтому необходимо формировать ее в различных видах деятельности, таких как образовательная, научно-исследовательская и внеаудиторная [4].

В данной работе мы обращаемся к проблеме изучения внеаудиторной деятельности вуза относительно процесса формирования социальной мобильности обучающихся.

Внеаудиторная деятельность вуза представляет собой совокупность различных видов деятельности студентов в сотрудничестве с преподавателями и обладает широкими возможностями воспитательного влияния на личность студента, на профессиональное развитие, на формирование социальной мобильности.

К внеаудиторной деятельности можно отнести: научно-исследовательскую деятельность студентов, в том числе проведение исследований, подготовка материалов и участие в научных студенческих конференциях, конкурсах студенческих работ, участие в студенческих научных обществах, кружках; деятельность профсоюзной студенческой

© Евсеева Е.А., 2017

организации, студенческого клуба; деятельность творческих групп, дела студентов по организации массовых мероприятий; деятельность объединений по интересам: спортивных секций, творческих коллективов, студий; деятельность педагогических, строительных, трудовых отрядов; деятельность учебных групп [1; 2].

В ходе изучения опыта внеаудиторной деятельности вузов нами были выделены потенциалы внеаудиторной деятельности:

– *ценностно-целевой* предполагает обеспечение возможности формирования системы ценностей, ориентированной на развитие и саморазвитие, самоактуализацию личности; ориентирует личность на приобретение социального опыта и положительно влияет на развитие направленности, повышение уровня профессиональных знаний и умений;

– *адаптационно-средовой* «раздвигает» рамки вуза и позволяет сотрудничать с общественными организациями, учреждениями, что способствует развитию социальной мобильности личности студента;

– *коммуникативный* удовлетворяет одну из основных потребностей студенческого возраста в разнообразном, содержательном общении со сверстниками и позволяет включать студентов в разновозрастное, полипрофессиональное общение, что развивает их коммуникативную компетентность, студенты в общении познают жизнь и деятельность взрослых;

– *индивидуально-психологический* предоставляет студентам возможность выбора содержания, форм, степени участия и позиции, что создает условия для индивидуального развития социально-значимых качеств, в том числе самостоятельности, ответственности и социальной мобильности каждого студента;

– *деятельностный* связан с включением студентов в разнообразную деятельность, благодаря которой студенты становятся участниками различных малых групп, нередко эти группы становятся для них референтными, то есть могут оказывать максимальное положительное влияние на развитие личностных и профессиональных качеств, на формирование социальной мобильности.

Таким образом, процесс формирования социальной мобильности обучающихся во внеаудиторной деятельности вуза носит двусторонний характер. С одной стороны он должен соответствовать сущностным характеристикам профессионального воспитания, с другой учитывать реальный уровень развития личности студента. При этом также необходимо учитывать значительную разницу в возрастных и индивидуальных особенностях студентов первых и выпускных курсов, студентов бакалавров и магистрантов.

Исходя из вышесказанного, нами было проведено исследование, с целью определения качеств характеризующих социальную мобильность.

Исследование проводилось на базе института педагогики и психологии Костромского государственного университета. В исследовании приняли участие 20 студентов бакалавров и магистрантов, которые успешно проявили себя в учебной и внеаудиторной деятельности института.

Для проведения исследования нами был подобран диагностический инструментарий. Обучающимся были предложены специально разработанные анкеты. Предложенные анкеты, обучающиеся заполняли дома, что не позволило нам осуществить наблюдение за особенностями проявления эмоционального отношения к заданию, фиксировать речевые комментарии в процессе заполнения анкеты.

Проанализируем полученные данные. Для студентов магистрантов были предложены анкеты, включающие в себя открытые вопросы. Обучающиеся должны были охарактеризовать свой социальный статус на настоящий момент, определить качества социально мобильного человека.

На вопрос: «Как вы определяете свой социальный статус?» все магистранты определили наличие нескольких статусов, но у всех прослеживается единство, все они оценивают себя как обучающиеся студенты (магистранты) вуза.

Отвечая на следующий вопрос: «Какими качествами должен обладать социально мобильный студент вуза» были получены следующие варианты ответов: коммуникабельность, инициативность, самообразование, самоорганизованность, эрудированность, заинтересованность, креативность, организованность, активность, амбициозность и другие.

К основным видам деятельности, в которых обучающиеся могут проявить себя социально мобильными, были выделены следующие: учебная, научно-исследовательская и творческая. Большее предпочтение отдавалось творческим видам деятельности. В качестве примера приведем фрагмент ответа одного из респондентов: «...студент может себя проявить как социально мобильный, наверное, везде где больше двух человек, но на мой взгляд больше всего в творческих объединениях, например, театральная студия, воплощая роль в жизнь, изучаешь все факторы, которые влияют на мировоззрение и поступки – это воспитание, образование, социальный статус, религия, нормы и ценности в обществе...».

Далее представим результаты анкеты для студентов бакалавров. Для обучающихся была предложена шкала, где они должны были определить, по степени значимости от 1 до 10, качества, характеризующие социальную мобильность. Наиболее часто встречаемыми качествами в первой пятерке были следующие: готовность к развитию; активность; ответственность; коммуникабельность; инициативность.

Исходя из этого, сделаем вывод, что формирование социальной мобильности приобретает одно из приоритетных направлений функционирования

современной системы образования. Значительная роль в этом процессе отводится вузам, так как они призваны обеспечить студентов не только профессиональными знаниями и навыками, но и готовить их к успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума.

Обзор научной литературы свидетельствует о том, что понятие «социальная мобильность» включает разнообразные характеристики человека: от перемещения в социальном пространстве до изменения индивидом своего социального статуса. Подобное расширенное толкование затрудняет понимание самого феномена «социальная мобильность». В ходе изучения опыта внеаудиторной деятельности вузов нами были выделены потенциалы внеаудиторной деятельности. Процесс формирования социальной мобильности обучающихся во внеаудиторной деятельности вуза носит двусторонний характер. С одной стороны он должен соответствовать сущностным характеристикам профессионального воспитания, с другой учитывать реальный уровень развития личности студента. При этом также необходимо учитывать значительную разницу в возрастных и индивидуальных особенностях студентов первых и выпускных курсов, студентов бакалавров и магистрантов. В ходе проведенного нами исследования мы еще раз подтверждаем тот факт, что обучающиеся не в полном объеме понимают что значит «социальная мобильность», что приводит к затруднению в формулировании педагогических задач формирования социальной мобильности студента.

Библиографический список

1. *Бурцева Т.А.* Внеаудиторная деятельность как способ формирования социально-значимых качеств личности студента // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2005. – № 7. – С. 52–54.

2. *Бурцева Т.А.* Формирование социально-значимых качеств личности студента во внеаудиторной деятельности факультета. – Кострома, 2005. – 12 с.

3. *Калиновский Ю.И.* Развитие социально-профессиональной мобильности педагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.

4. *Тимонин А.И.* Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1, ч. 1. – С. 55–59.

5. *Тимонин А.И.* Профессиональное воспитание студентов вуза: теоретическое осмысление феномена // Актуальные проблемы обучения и воспитания в образовательных учреждениях различного типа: сб. науч. трудов преподавателей и аспирантов института педагогики и психологии / сост. А.И. Иванова; науч. ред. А.И. Тимонин. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 236 с.

6. *Тимонин А.И., Павлова О.А.* Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в вузе // Экономика образования. – 2015. – № 1. – С. 30–33.

7. *Тимонин А.И., Павлова О.А.* Формирование социально-профессиональной мобильности как задача высшей школы // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – Т. II: Психолого-педагогические науки. – С. 216–219.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 376

Гудина Татьяна Викторовна
доктор педагогических наук, профессор
Череповецкий государственный университет
gtv1968@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОВЗ

Статья посвящена анализу проблемы инклюзивного включения детей и молодежи с ОВЗ в учреждения культуры и социум. Выявлено, что фактором модификации общественного отношения к инвалидам призвана стать социокультурная работа как особого рода деятельность, направленная на разработку и внедрение в практику технологий инкультурации, ориентированных не только на преодоление трудностей в обучении, воспитании, но оказывающих помощь в их социальной адаптации, реабилитации и абилитации. Таким образом, образовательные, досуговые, реабилитационные учреждения с инклюзивной ориентацией дают равные возможности детям и молодежи с ОВЗ, обеспечивают интеграцию и реабилитацию, повышают эффективность социального взаимодействия, эффективно борются с дискриминационными воззрениями, подготавливают к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, социокультурная реабилитация.*

Необходимость и приоритетность решения проблем реабилитации и социокультурной интеграции детей и молодежи с ОВЗ в современном обществе обусловлены устойчивой тенденцией увеличения их доли в структуре населения. Снижение уровня качества жизни и ограничение возможностей иных социальных групп сопровождаются низким адаптивным потенциалом, серьезными личностными проблемами инвалидов в динамичной социокультурной среде. В связи с этим, современная социокультурная ситуация, осложняя процессы интеграции детей и молодежи с ОВЗ, требует адекватного реагирования и, возможно, модернизации содержания деятельности различных субъектов, призванных обеспечить приемлемые условия жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В кризисных экономических и общественных ситуациях, о чем свидетельствует международный опыт, положение инвалидов и их депривационное самоощущение ухудшается в кратной прогрессии, обостряются чувства зависимости, ущербности, неустроенности, усиливаются как пассивные, так и агрессивные реакции. Характер социальной коммуникации такой группы населения с общественными институтами становится источником повышенного социального напряжения, влекущего за собою угрозу формирования кризисных настроений в общественном сознании, «геттоизацию» инвалидной среды [3; 4]. Эти «зоны взаимодействия» требуют особого внимания со стороны ответственных за социальную политику субъектов государственного управления, а также общественных объединений, ориентированных на содействие в решении насущных проблем инвалидов, в числе которых и вопросы социокультурного характера.

И, безусловно, требуется отдельное рассмотрение направлений государственной и общественной политики в отношении лиц с ОВЗ, особенно детей-инвалидов, а так же их научное осмысление и уточнение путей реализации с учетом современных реалий. Можно отметить, что в сложившейся ситуации не в полной мере проработаны теоретические и технологические вопросы формирования культурной компетентности инвалидов, установление навыков социально – значимой культурной активности, включения их в культурно-коммуникационное пространство, организацию досуга. Это связано с рядом объективных и субъективных причин, лежащих в основе современной социальной политики, ориентированной на медицинское и социальное обслуживание детей и молодежи с ОВЗ. До недавнего времени приобщение к культуре, рассматриваемой группы населения, осуществлялось с помощью библиотечного обслуживания и вовлечение в художественную самодеятельность, что не могло удовлетворить социокультурные потребности инвалидов.

Творческая реабилитация детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья не менее значима, чем реабилитация медицинская, она является с одной стороны, одним из наиболее действенных способов восстановления и расширения духовного мира и личностного участия самого инвалида, с другой стороны, средством формирования толерантного к ним отношения общества. Именно занимаясь искусством, которое является существенным ресурсом оптимизации творческо-развивающего потенциала детей-инвалидов и молодежи, они на равных могут конкурировать со здоровыми сверстниками, проявлять в полной мере все свои способности и таланты. Занятия различными видами художественного творчества и культурная среда, в целом, рассматриваются, как интенсивный фактор, создающий дополнительные условия социализации и инкультурации детей-инвалидов, условие для самореализации личности, максимально

 © Гудина Т.В., 2017

возможной интеграции в социум, при котором последствия дефекта минимизируются и не являются фатальным препятствием ни инвалиду, ни окружающим в социальном взаимодействии.

Активность лиц с ограниченными возможностями здоровья в сфере творческой деятельности формирует положительную мотивацию жизнедеятельности, улучшает психологический фон, способствует самоутверждению и, в итоге, выполняет реабилитирующие и адаптирующие функции.

Следует отметить, что процесс инкультурации может рассматриваться и как компенсаторный механизм, который актуален в том случае, когда иные механизмы социализации не эффективны. Значительное большинство детей и молодежи с ОВЗ, занимающиеся в художественно-творческих объединениях, не становятся профессиональными художниками, певцами или актерами, но их участие в творческой деятельности активизирует индивидуальные ресурсы, является мощным культурно-интегративным фактором жизнедеятельности.

Можно сделать вывод, что инкультурация представляется таким же необходимым процессом личностного развития ребенка и молодежи, как и социализация. Именно культурно-творческая деятельность (безусловно, в рамках персонально-возможного)[1] для лиц с ОВЗ является одним из механизмов социокультурной реабилитации, гарантирует реализацию нового принципа отношений «обеспечения равных возможностей» рассматриваемой категории.

Фактором модификации общественного сознания к инвалидам призвана стать социокультурная работа как особого рода деятельность, направленная на разработку и внедрение в практику современных педагогических технологий инкультурации, способных учитывать индивидуальные психо-физиологические особенности детей и молодежи с ОВЗ, использовать в работе достижения современной науки и практики.

Возрастают потребности в подготовке высококвалифицированных специалистов в сфере досуга, сочетающие дефектологические, педагогические, медицинские знания и навыки с профессиональным культурологическим оптом.

Одной из значимых проблем современного общества остается вопрос формирования общественного мнения, преодоление негативных стереотипов в отношении детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. В быстро меняющихся экономических и социокультурных условиях сегрегация инвалидов приводит к потере ориентаций в отношении происходящего, затрудняются их сегментарные контакты с окружением.

Основным направлением построения и реализации социокультурной политики в отношении рассматриваемой категории, должна стать нацеленность на развитие реальных возможностей, а не на их ограничения, на обеспечение гражданских прав и социального участия, а не рассмотрение их как объекта благотворительности.

Недостаточное использование ресурсов социокультурной деятельности в реабилитации, интеграции и инкультурации детей и молодежи с ОВЗ в современном обществе предопределено обстоятельствами:

– недостаточной организованностью институциональной инфраструктуры, включая ее технологическое, материально-техническое, кадровое обеспечение;

– не проработанностью достаточного нормативно-правового обеспечения, государственных гарантий обеспечивающего социокультурную интеграцию инвалидов;

– слабой мотивацией детей и молодежи с ОВЗ и их родителей к использованию потенциала собственного социального участия, возможной реализации концепции ортобиоза и независимого образа жизни;

– межведомственной разобщенностью учреждений культуры в реабилитационных и интеграционных процессах;

– отсталостью научно-методического сопровождения реабилитации и интеграции детей-инвалидов на основе анализа тенденций общественного развития, обобщения современного педагогического опыта и другие [1].

Уровень цивилизованности общества во многом оценивается по его отношению к детям и молодежи с недостатками в умственном и физическом развитии, к инвалидам. Создание условий для обучения, воспитания, успешной коррекции нарушений в развитии, социальной адаптации и интеграции этих детей в общество относится к числу основных задач каждой семьи, имеющей ребенка-инвалида, и общества в целом.

Современная социальная политика государства, направленная на социокультурную реабилитацию и адаптацию детей и молодежи с ОВЗ, повышение качества их жизни, базируется на ряде принципов [2]:

– в нормативной сфере это – строгое соблюдение прав человека, действующих законов, эффективное использование правовых механизмов реализации социально-политических решений;

– в сфере гражданских прав – переход в рамках социальной политики к концепции «обеспечения равных возможностей», ориентированной на реализацию в обществе нового типа отношений к «лицам с ограниченными возможностями здоровья», посильное их участие во всех доступных формах культурного и социального взаимодействия;

– в социокультурной сфере – стимулирование процессов направленных на экономическую независимость, социальную востребованность, культурное развитие;

– в сфере реабилитации – опора на своевременную квалифицированную консультативную помощь, позволяющую активизировать компенсаторные механизмы и по возможности преодолеть последствия заболевания.

Реализация политики, опирающейся на данные принципы, на государственном уровне предполагает определение ряда организационно-педагогических условий социокультурной реабилитации детей и молодежи, которые становятся социальной необходимостью в обеспечении равного доступа лицам с ОВЗ к независимой жизни, свободе выбора, самоопределению, культурным благам; насущной потребностью взаимодействия системы социальных служб, ответственных за повышение качества их жизнедеятельности.

На региональном уровне необходима разработка и реализация комплекса программ, определяющих качественно иные условия жизнедеятельности индивида, ориентированных на обеспечение полноценного вовлечения лиц с ОВЗ во все доступные формы деятельности.

Таким образом, социальная политика, направленная на полноценное включение детей-инвалидов в социокультурную жизнь определяется:

– совокупностью мер, адресованных особому социальному слою с общими характеристиками образа жизни;

– дифференциацией по выделенным признакам групп инвалидов со специфичными для каждой из них проблемами и особенностями социокультурной реабилитации и адаптации.

Стоит отметить, что семья, имеющая ребенка-инвалида, нуждается не только в денежных пособиях, субсидиях и льготах, о которых, возможно, не всегда все родители осведомлены. Нередко более важной проблемой становится включение такого ребенка в процесс обучения и воспитания, активного досуга, участия в социокультурной жизни общества.

Улучшить условия жизнедеятельности детей и молодежи с ОВЗ на социокультурном уровне возможно несколькими путями:

– развитием индивидуально-творческих способностей в целях включения инвалидов в повседневную социально-культурную практику, позволяющих реализовать свои возможности как культурного индивидуума;

– помощью в преодолении барьеров, препятствующих самостоятельному и полноценному участию в процессах социокультурной коммуникации.

Решение проблемы реабилитации и интеграции детей и молодежи с ОВЗ в современном обществе предполагает тесное взаимодействие медиков, социальных педагогов, психологов, а также работников культуры и искусства. Необходимость координации усилий разнопрофильных учреждений при непосредственном активном участии самого инвалида, заинтересованного в эффективности реабилитационного процесса, определяет специфику социокультурной реабилитации и инклюзивное включение детей с ОВЗ в социум.

Права детей на развитие, получение адекватного их психофизическим, личностным особенностям образования и профессиональную подготовку признаны международными стандартами: Всеобщей декларацией прав человека, Международным пактом по экономическим, культурным и социальным правам (ст. 13), Европейской социальной хартией (ст. 10) и другими международными законодательными актами [6].

Подход, при котором все дети включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими сверстниками, независимо от физических, интеллектуальных и иных особенностей, признан приоритетным в Конвенции ООН о правах ребенка и зафиксирован во Всеобщей Декларации Прав Человека.

Инклюзивное образование в нашей стране может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему предопределен разработкой Государственной программы «Доступная среда» на 2011–2020 гг., принятым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., который закрепил основной принцип государственной политики «адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников» (п. 3 ст. 2 Закона).

На региональном уровне разработан ряд нормативных документов регламентирующих получение образования для детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее значимые из них: постановления Правительства Вологодской области «Об утверждении стратегии действий в интересах детей в Вологодской области» (2012 г.), «Об утверждении порядка предоставления мер социальной поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья» (2014 г.) и приказы Департамента образования Вологодской области «Об утверждении Концепции развития специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области» (2010 г.); «Об организации дистанционного образования детей-инвалидов» (2011 г.); «Об организации работы по психолого-педагогической реабилитации или абилитации детей-инвалидов» (2016 г.).

Однако, для такого перехода необходимы, не только соответствующие правовые акты, но и организационно-педагогические, социокультурные условия, изменение устоявшихся стереотипов и представлений в общественном сознании об инвалидах, недооценкой их потенциальных возможностей и вклада в общественное производство и культуру.

Можно отметить, что у инклюзивного обучения существуют свои положительные и отрицательные стороны. Например, такие плюсы:

– здоровые дети учатся воспринимать детей с ОВЗ как равноправных членов общества;

– ребенок с особыми потребностями воспитывается в родительской семье, а не в специализированных интернатах и посещает образовательную школу, учреждения культуры, реабилитационные учреждения в соответствии с индивидуальным учебно-образовательным маршрутом;

– возникающие трудности в ходе общения или обучения ребенок-инвалид учится преодолевать с помощью педагогов, родителей, либо самостоятельно, овладевая необходимыми жизненными навыками и умениями, приобретая собственный общественно-социальный опыт;

– нормально развивающиеся сверстники, общаясь с детьми с ОВЗ, учатся терпимости, взаимопомощи, доброте, приобретают качества гуманистического характера.

Также существуют и минусы:

– дети с «особыми» образовательными потребностями нуждаются в повышенном внимании со стороны учителя, что может отрицательно сказаться на других учащихся;

– явные физические недостатки могут стать объектом насмешек, что плохо отражается на психике ребенка;

– организация «безбарьерной среды», облегчающей передвижение детей и молодежи с ОВЗ, требует отдельных организационных и финансовых затрат, а так же государственную поддержку в реорганизации социальных институтов, целью которой является создание доступной и комфортной культурно-образовательной среды.

Рассматривая возможности перехода к инклюзивному образованию, нужно иметь в виду, что полностью копировать шведско-американскую модель включения детей с ОВЗ в социокультурную жизнь не представляется возможным в нашей стране.

Необдуманный перевод детей-инвалидов в массовую школу, учреждения культуры на практике равносилен приостановке процесса их образования, социокультурной реабилитации, а затем интеграции в социум. Препятствиями к интеграции также выступает спад в экономике и нехватка финансовых средств; инертность государственных учреждений; унаследованного от прежних времен медикалистского подхода к классификации особых потребностей детей и молодежи с ОВЗ; общая и профессиональная интолерантность [5].

Инклюзивное (включенное) образование представляет собой альтернативу классно-урочной организации учебного процесса. Эта технология использует педагогику отношений (а не требований), всестороннее воспитание, природосообразный характер учебного процесса (отличающийся от урока и по конструкции, и по расстановке образовательных и воспитывающих акцентов), обучение без жестких программ и учебников, метод проектов и методы погружения, безоценочную творческую деятельность учащихся. Инклюзивное образование является альтернативной формой традиционному обучению и основано на следующих приоритетах:

– неоспоримой ценности самого человека вне зависимости от его способностей и достижений;

– социальная, личностно-ориентированная адаптация ребенка на каждом возрастном этапе;

– природосообразность образовательных задач, методик и методов, отвечающих индивидуальным возможностям и требованиям культурного, социального и духовного развития детей с ОВЗ;

– развитие информационно-коммуникативных компетенций, умение взаимодействовать с другими людьми;

– создание безбарьерной образовательной среды.

Однако, внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с организационными трудностями «безбарьерной среды», но и с препятствиями социального свойства, заключающиеся в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, готовности или отказе преподавателей, здоровых сверстников и их родителей принять рассматриваемую форму социокультурного включения и образования.

Равные образовательные возможности предполагают создание специальной, универсальной среды для инвалидов, позволяющей пользоваться окружающим учебным пространством с минимальной посторонней помощью (тьютеры, специальные лифты и транспортеры во всех учебных учреждениях, специализированные клавиатуры для людей с нарушениями зрения или ограниченными возможностями физического здоровья).

Тьютерство – новая форма индивидуальной педагогической поддержки лиц с ОВЗ в российском образовании, в условиях инклюзии является важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, личностно-ориентированной системы сопровождения. Рассматриваемая форма педагогического сопровождения может способствовать не только более индивидуализированному обучению ребенка с ОВЗ, но и воспитанию, где тьютор содействует максимальному развитию личности обучаемого, формированию его мотивов и ценностей.

Педагогическая деятельность тьютера в условия инклюзивной практики индивидуальной работы с детьми с ОВЗ способствует самоопределению и самореализации школьников в их дальнейшей профессиональной и общественной жизни, формированию у них эмоционально-ценностного отношения к действительности, направлена на поиск образовательных ресурсов для создания индивидуально-образовательной программы.

Более значительные вопросы возникают в связи с содержанием адаптивных программ, квалификации специалистов, подготовленных для работы с данной категорией детей, и нормативно-законодательной базы, как ограничителях интеграции детей и молодежи с ОВЗ в социокультурное пространство. Эти обстоятельства свидетельствуют о сложности проблемы инклюзивного образования, которое предполагает соблюдение педагогами ряда принципов (Е.Р Ярская-Смирнова, 2011) [7]:

– воспринимать учеников с ОВЗ «как любых других детей в классе»;

– при постановке разных задач, включать таких детей в одинаковые виды деятельности;

– вовлекать «особых» детей в коллективные формы обучения и групповое решение задач;

– использовать в работе различные формы коллективного участия: игры, лабораторные, полевые исследования, совместные проекты и т.д.

Инклюзивное образование во многом изменяет роль педагога, включение его в разнообразные формы социального взаимодействия с обучающимися, позволяет больше узнавать о каждом из них, побуждает использовать потенциал общественных организаций для достижения целей социокультурной реабилитации вне образовательного учреждения.

Таким образом, система образования в современной России переживает глубокие преобразования, трансформируясь в результате государственных реформ и под влиянием рыночной экономики. В связи с этим, повышается актуальность и ценность инклюзивного образования детей с инвалидностью, хотя общественное мнение при обсуждении данного вопроса далеко не однородно.

Социальная изоляция ребенка с ограниченными возможностями здоровья от повседневных контактов со здоровыми сверстниками лишает его возможности функционально и содержательно расширить компенсаторные навыки, приобрести социально-личностный опыт необходимый для жизни в социуме. Детство и юность, проведенное вне социального взаимодействия, фактически обеспечивает маргинальную (второсортную) взрослую жизнь, которая будет всецело зависеть от семьи или интернатов.

Несомненно, образовательные, реабилитационные, досуговые учреждения с инклюзивной ориентацией дают равные культурно-образовательные возможности детям и молодежи с ОВЗ, повышают эффективность социального взаимодействия, борются с дискриминационными воззрениями, подготавливают к профессиональной деятельности.

Примечание

[1] Мы отдаем себе отчет в дискуссионности использования в данном контексте приведенного определения.

Библиографический список

1. *Гудина Т.В.* Проблемы реабилитации детей-инвалидов в современной педагогической теории и социокультурной практике. – Вологда: ВоГТУ, 2011. – 143 с.

2. *Гудина Т.В.* Социально-культурная деятельность как средство обеспечения равных возможностей развития и инкультурации детей-инвалидов в современном обществе: дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 2014. – 385 с.

3. *Ионин Л.Г.* Основания социокультурного анализа. – М.: Рос гос. гум. ун-т, 1996. – 152 с.

4. *Ионин Л.Г.* Культура на переломе // Социс. – 1995. – № 2. – С. 41–47.

5. *Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006. – 260 с.

6. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. – Нью-Йорк: Организация Объединенных Наций, 1994. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://durex-promo.ru/index.php?ds=1424171 (дата обращения: 19.11.2012).

7. *Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И.* Инклюзивное образование детей-инвалидов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data (дата обращения: 24.11.2011).

УДК 796:61 ; 159.9:796/799

Шипова Наталья Сергеевна
кандидат психологических наук
Костромской государственный университет
ronia_777@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Двигательная активность и адаптивная физическая культура важны не только для поддержания физической формы, они дают также психотерапевтический и социализирующий эффект. В статье приведены результаты исследования отношения ребенка к своей болезни. Рассмотрены данные, полученные при изучении отношения семьи к ребенку с ОВЗ и его занятиям АФК. Таким образом, обоснована необходимость психологического сопровождения занятий.

Ключевые слова: *адаптивная физическая культура (АФК), ограниченные возможности здоровья, психологическое сопровождение, внутренняя картина болезни.*

Современный мир «повернулся к инвалиду лицом». В настоящее время издаются правительственные распоряжения, призывающие к изменениям социальной среды и ее адаптации к нуждам лиц с ОВЗ, разрабатываются образовательные программы, учитывающие все особенности данной группы населения, перестраиваются сами здания городов для обеспечения доступа всех людей без исключения. Сфера физической культуры тоже ощутила на себе влияние этих изменений. Большое внимание уделяется проблемам реабилитации и социализации средствами физической культуры и спорта инвалидов.

Адаптивная физическая культура – это интегративная область знаний, базирующаяся на теории физической культуры, медико-биологических и психолого-педагогических дисциплинах, выступает как социокультурный феномен и педагогическая система для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями и направлена на удовлетворение их потребностей в двигательной активности, оздоровлении, коррекции, компенсации и профилактики двигательных нарушений, развитие потенциальных возможностей организма и личности; она способствует улучшению качества жизни, социализации и интеграции в общество [5].

Магистральным направлением адаптивной физической культуры является формирование двигательной активности, как биологического и социального факторов воздействия на организм и личность человека. Познание сущности этого явления – методологический фундамент адаптивной физической культуры [1, с. 128].

Одной из главных проблем в системе комплексной реабилитации является «борьба» с последствиями вынужденной малоподвижности, активизация деятельности всех сохранных функций и систем организма человека, профилактика огромного количества болезней, зарождающихся в результате гиподинамии и гипокинезии. И именно эту проблему в первую очередь должна решать адаптивная физическая культура [3, с. 137].

Суть адаптивной физической культуры состоит в разработке физических навыков, проявляющихся внешне, дефекты здоровья детей видны окружающим и привлекают к ним особенное внимание инструктора. Это часто очень неудобно для детей, способствует их смущению и стимулируют желание закрыться. Также часто занятия АФК требуют проявления определенных физических качеств: силы, быстроты, выносливости и т.п., хотя развитию этих качеств у детей с ОВЗ уделяется мало внимания. На практике стремление сформировать двигательную активность ребенка часто сталкивается с рядом проблем: привычкой клиента к отсутствию такой активности, нежеланию социального окружения способствовать закреплению полученных навыков.

В связи с этим остро встает вопрос о необходимости психолого-педагогического сопровождения детей в процессе их занятий адаптивной физической культурой.

Роль психологического сопровождения занятий АФК велика, поскольку у детей наличествуют большие психологические проблемы. Лица с нарушениями в различных сферах острее переживают малейшие успехи в разработке своих двигательных способностей. Они настроены на получение изменений и более чутко отслеживают их наступление. Само занятие за счет того, что открывает их новые физические возможности, превращается для них в источник положительных эмоций. Тем более эмоционально насыщенным для них выступают соревнования и подвижные игры. Задача специалиста по АФК состоит в том, чтобы создать атмосферу психологического комфорта, доверия, доброжелательности, свободы, раскованности, дать возможность радоваться, получать удовольствие от физических упражнений.

Педагогически-психологическое сопровождение при работе с детьми с ОВЗ должно быть комплексным процессом, поскольку практически в любой момент времени на занятии ребенку может потребоваться психологическая помощь. На основании теоретических и эмпирических данных нами выделены стресс-факторы на занятии:

© Шипова Н.С., 2017

– Задание (сложность, неизвестность, непривычный реквизит);

– Инструктор (взрослый, не абсолютно нацеленный на принятие ребенка – в отличие от родителей);

– Ситуация (обстановка, место, время);

– Родитель (присутствие или отсутствие в зависимости от отношений с ребенком и требований инструктора);

– Группа;

– Возможность оценки/ожидание негативной оценки;

– Страх самопредъявления.

Основная сложность, как показывает практический опыт, это преодоление внутреннего сопротивления клиентов на занятии. У лиц с ОВЗ за время существования с диагнозом сложилась собственная стратегия взаимодействия с ним, собственное видение себя в мире, ощущение себя нераздельно с диагнозом, постоянное незримое присутствие его в жизни, частые ограничения в связи с ним. В психологии для этого существует определение «внутренняя картина болезни». Данное понятие было введено А.Р. Лурией и означает возникший у больного целостный образ собственного заболевания.

В большинстве современных психологических исследований внутренней картины заболевания при различных нозологических формах болезней в ее структуре выделяется несколько взаимосвязанных сторон: болевая, эмоциональная, интеллектуальная, волевая [4].

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение отношения ребенка к своей болезни. Респондентами выступили дети, находящиеся на лечении в Областном госпитале (13 человек) и дети-инвалиды детства (6 человек). Возраст испытуемых от 8 до 18 лет, средний возраст 12 лет. Испытуемые имеют такие болезни как сколиоз 2 степени, гастрит, перелом позвоночника, укорочение ноги, болезнь Келлера, недоразвитие лучезапястного сустава, сложный перелом, гипертония, сахарный диабет, астма, детский церебральный паралич.

Метод исследования – анализ рисунков проводился нами следующим образом: были выделены значимые категории, важные для интерпретации результатов, после чего проводился подсчет количества присутствия признаков данной категории в рисунках респондентов. Категориями анализа выступали: цвет, выбранный для рисования; эмоциональное состояние персонажа; наличие дополнительных деталей; символичность рисунка; наличие себя на рисунке; расположение болезни на листе; наличие или отсутствие позитивного исхода (выздоровление, улучшение состояния).

Отмечено, что не все дети рисуют себя, практически половина испытуемых рисует только болезнь (42% выборки). Объяснение такому факту нам видится в четком следовании инструкции, по которой задано нарисовать свою болезнь. Иное объяснение может быть в неприятии себя по причине болезни или же в отождествлении себя с болезнью (чаще это происходит у детей-инвалидов с детства, которые при обсуждении рисунка говорят, что не отделяют себя от болезни, привыкли к ней).

Расположение изображения болезни на листе также неодинаково. В большинстве случаев болезнь занимает центральное место листа (14 рисунков, то есть 74%), в значительно меньшем количестве случаев центральное место рисунка занимает выздоровление (2 рисунка). Один рисунок примечателен тем, что болезнь занимает там весь лист. Объяснение такого результата видится нам в том, что ребенок настолько свыкся с наличием болезни (детский церебральный паралич), что не представляет себя в отрыве от нее. Также один рисунок отличается тем, что центральное место листа занимает переход (выраженный в виде цепочки следов) от болезни к выздоровлению. Еще двое детей расположили болезнь ниже выздоровления, показав таким образом ее «подавление», «подчиненное положение». Наличие выздоровления или улучшения состояния, то есть видение позитивного исхода болезни отмечено в рисунках 42% выборки, причем как в рисунках заболевших детей с нормальным развитием, так и детей-инвалидов. Возможно, это связано с ситуацией, в которой они находятся – в больничном учреждении, где ожидают определенного лечения и улучшения собственного состояния здоровья. Себя в негативной ситуации, к которой привела болезнь, рисуют 4 ребенка. Мотив одиночества представлен в двух рисунках.

Негативные эмоции ярко выразили трое ребят: слезы (2 человека), гримаса (1). Недовольное выражение лица у 26% нарисованных персонажей. Негативные эмоции столь ярко отмечены только в группе детей-инвалидов. Дети, временно находящиеся на лечении, выражают негативные эмоции в основном избранием более темного цвета для прорисовывания болезни и более светлого – выздоровления (42% испытуемых данной группы). Также для их рисунков более характерно наличие положительных эмоций, связанных с выздоровлением: цветы, солнышко, «радость», «веселье», «друзья», «игры», «дети», «семья». Фон болезни обычно выбирается темно-фиолетовый, коричневый или красный.

Нами отмечено также символическое представление болезни в некоторых рисунках. Примерами таковых в рисунках детей-инвалидов являются лабиринт; многогранное образование (жесткое и колючее, грани слабо раскрашены в разные цвета, контуры ярко черные). Дети, оказавшиеся временно на лечении, используют следующий символический ряд: темное облако, от которого персонаж пытается уклониться; пожар в животе, который персонаж пытается закрыть руками; змея, отравляющая землю; поврежденная кость; скорпион; инва-

лидная коляска и смерть с косой; кушетка красного цвета, выделенная красным ореолом на фоне темно-коричневой мебели.

Дети-инвалиды также свои рисунки сопровождают привычными для них приспособлениями: инвалидная коляска, скамейка для поддержки, костыли. Другая группа респондентов никаких дополнительных приспособлений не указала.

Таким образом, нами проведено исследование, которое прояснило определенные сходства между отношением к своей болезни детей, временно находящихся в лечебном учреждении, и инвалидов детства. Болезнь многим респондентам представляется в символическом обозначении, чаще всего в темных тонах. По контрасту с этим, выздоровление видится светлым и ярким, оно связывается с социальной активностью, отдыхом, положительными эмоциями. Основное различие между исследуемыми группами респондентов выявлено в большей склонности детей-инвалидов не рисовать себя, ограничившись только прорисовкой болезни. Объяснение данному факту нам видится в привычке и сложности отделения себя от болезни для такого ребенка.

Итак, ребенок в процессе приспособления к жизни с поставленным ему диагнозом проходит этап, условно названный нами как «срастание» с болезнью, который характеризуется ощущением неразрывности себя и болезни, неотделимости ее от физического самоощущения ребенка. «Срастание» значимо затрудняет процесс занятия адаптивной физической культурой, поскольку требует переключения фокуса внимания ребенка с ограничения возможностей, на которое он привык оглядываться, к собственному потенциалу, который только начинает раскрываться. Это переключение нетипично для ребенка и вызывает внутреннее сопротивление. Снятию сопротивления может способствовать грамотное психологическое сопровождение занятий, в ходе которого специалист по некоторым внешним признакам наблюдает состояние, переживаемое ребенком, и дает ему рекомендации по изменению поведения. Однако не всегда эффективна только работа с ребенком. Специалисту необходимо помнить, что клиентом на занятиях является не столько ребенок, сколько вся семейная система, в которую включен маленький инвалид. От родителей зависит вся жизнь ребенка, а ребенка с ОВЗ особенно. Во многом они формируют отношение ребенка к болезни своим отношением, демонстрацией заботы или наоборот пренебрежения к ребенку, предпринимаемыми усилиями по компенсации или коррекции дефекта или же отказом от лечения. Однако нельзя сказать, что проблема состоит только в ограниченных возможностях и определенном дефекте здоровья одного из членов семьи. Постановка диагноза является сильнейшим стрессом, который может надолго, если не навсегда, изменить жизнь и психологический климат в семье (Р.Ф. Майрамян, В.В. Ткачева, Г.А. Мишина и др.).

Таким образом, у родителей, приводящих ребенка на занятие адаптивной физической культурой, и адаптивной верховой ездой, в частности, тоже присутствуют определенные психологические сложности.

Мы обнаружили, что родители переживают в период диагностики заболевания и постановки диагноза их ребенку следующие чувства и эмоции: любовь, забота, внимание, беспокойство, тревога, страх, нежность, возмущение, надежда, огорчение, чувство вины, ощущение неловкости за ребенка, грусть, удивление, беспомощность, отчаяние, безысходность, нервозность, ужас, горе, злость и другие.

Как мы видим, здесь присутствуют и положительные, и отрицательные эмоциональные состояния. Можем утверждать, что такое смешение происходит из-за того, что объект изначально положительных чувств – ребенок, совмещает в себе объект изначально негативных чувств – болезнь.

Также нами проанализированы чувства родителей к ребенку, имеющему ограниченные возможности здоровья, на данный момент. Это любовь, забота, внимание, понимание, нежность, чувство вины, ощущение неловкости за ребенка, радость, гордость, грусть, сожаление, страх, тревога, симпатия, сомнение, надежда, привязанность, нервозность, смущение, счастье, огорчение, решимость, беспокойство, уныние, вдохновение. Можем отметить, что здесь значимо меньше негативных эмоциональных состояний. Причина этого может быть в адаптации, привычке родителей жить с диагнозом ребенка, складывании системы отношений и жизни с учетом его ограниченных возможностей. Таким образом, фокус внимания родителей переключается с диагноза на самого ребенка, поскольку именно ему необходимо обеспечить возможности для роста и развития. Возможно, именно поэтому превалируют положительные эмоциональные состояния.

На занятиях явно видны внутрисемейные коммуникации – наличие коалиций в семье (в 85% случаев это диада «мать-ребенок»), отсутствие коммуникации между членами семьи и т.п. В интервью тоже прослеживается четкая закономерность: большинство отцов признает главенство матери в вопросах реабилитации ребенка с ОВЗ. Отцы говорят, что именно жена проконсультировалась с врачом и договорилась о занятиях, матери чаще присутствуют во время занятий (91% случаев). Отцы признают, что ребенок с матерью меньше стесняется. Именно мать чаще интересуется успехами ребенка и обсуждает с ним прошедшее занятие (84%). В связи с этим одной из задач АФК можно считать восстановление нарушенных коммуникаций между членами семьи. АФК дает эту возможность, поскольку часто требуется помощь отца, который чаще всего оказывается в изоляции

при объединении матери и ребенка. Поскольку требуется физическая сила и поддержка мужчины, это дает ребенку возможность преодолеть создавшийся дефицит общения, показать значимость отца для ребенка, дать ему возможность быть причастным к процессу реабилитации ребенка и полезным собственной семье.

Таким образом, адаптивная физическая культура является практически универсальным средством, которое может давать устойчивые положительные результаты в работе с инвалидами разных нозологических групп. Грамотное психологическое сопровождение занятий способно учесть психологические особенности каждого ребенка, его стиль взаимодействия с помогающими взрослыми (родители, инструктор), наиболее стрессогенные факторы занятия и т.п. и сделать сами занятия более комфортными и эффективными.

Библиографический список

1. *Матвеев Л.П.* Введение в теорию физической культуры. – М.: ФиС, 2003. – 128 с.

2. *Пасичник М.О., Марченкова У.А., Чунин А.И.* Адаптивная физическая культура как средство комплексной реабилитации инвалидов // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.scienceforum.ru/2013/229/4170 (дата обращения: 15.01.2017).

3. Теория и организация адаптивной физической культуры: В 2 т. Т. 1: Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / под общей ред. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2003. – 448 с.

4. Психология: учебно-методическое пособие для студентов медицинских специальностей / под ред. А.С. Татрова. – М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – 284 с.

5. *Шапкова Л.В.* Адаптивная физическая культура: методология и развитие в сфере высшего профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук. – СПб, 2003. – 448 с.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Трухачева Тамара Викторовна
кандидат педагогических наук
Ассоциация исследователей детского движения, г. Москва,
trutamvik@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается процесс трансформации детской общественной организации (пионерской) в многочисленные детские формирования в постсоветский период. Выделяются, характеризующие детское общественное движение в постпионерский период, особенности. Акцентируется внимание на значимости Указа Президента РФ о создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». Обсуждаются проблемы становления нового детского-юношеского формирования, развития общественного детского движения в стране.

Ключевые слова: *пионерская организация, постпионерский период, детские общественные объединения, Российское движение школьников, трансформации организованной общественной жизни детей.*

До 100-летия значимого события в общественной жизни детей – 19 мая 2022 года – осталось пять лет. Ровно столько, сколько (как правило) и продолжается дорога ребенка, подростка в рядах детского сообщества. Наверняка, кто станет в этом году членом организации, объединения, движения спустя пять лет станет вспоминать момент торжественного обещания (если в той организации, где он числится, есть такая процедура), торжественного посвящения (если такой вариант принят там, где он оказался) или беседу с ним (с ней) старшего – руководителя, организатора, координатора сообщества, в составе которого он был эти минувшие годы. Скорее всего, независимо от профиля деятельности объединения, придут поздравить виновников торжества старые пионеры из минувшего в историю прошлого века (скорее всего их попрежнему будут называть ветеранами). А еще и родители, педагоги, повзрослевшие ребята из сообщества.

Речь о событии, название которого нынче нам неизвестно. Но сомневаться в том, что это будет событие сомневаться не приходиться. Во-первых, потому, что у наших детей не так и много своих праздников, а во-вторых, потому, что нынешние дети имеют право создавать свои ассоциации и проводить мирные демонстрации в соответствии с Конвенцией о правах ребенка, признанной нашей страной (в Российском движении школьников эта норма записана в Уставе). Пока трудно представить сценарий этого торжества, но наверняка не обойдется без духовых оркестров и барабанного боя, красивых стройных маршей по площадям городов и поселений, без приветствия с борта космического корабля. Хотя нельзя исключать и вариант красивого шоу «Точь в точь» как в пионерские времена. С участием в нем представителей «Синей птицы». Опыт – то нынче в этом есть, но не об этом речь.

Поразмышлять хотелось бы о состоянии современного детского движения. До обозначенной даты еще пять лет. А предшествие, как известно, вместит целых 99 лет. Хотя… Вдруг найдутся такие, кто начнет отсчет не с 1922-го, а с 2014-го? Но верить в это как-то не хочется.

I

Для начала достаточно условно выделим два разных периода в истории общественной жизни детей.

Пионерский 1922–1990 годы и Постпионерский 1991–2017 (2022). Обратим ваше внимание читатель на то, что возникновение СНГ и начало постпионерского периода несколько не совпадают по датам. Это не случайность и не ошибка. Кардинальные перемены в своей организации первыми начали пионеры. Еще в существовавшем в ту пору СССР. Вполне самостоятельно. На своем Всесоюзном слете в Артеке. Именно на нем произошла трансформация (определение Ассоциации исследователей детского движения) Всесоюзной дважды ордена Ленина пионерской организации имени В.И. Ленина в международный Союз пионерских организаций – Федерацию детских организаций (сокращенно СПО-ФДО). Процесс был инициативным.

Стремление к переменам в жизни организации шло от детей. Свидетельством тому выступали многочисленные письма в газету «Пионерская правда». Их авторы остро чувствовали расхождение между утверждением взрослых «Вы – хозяева в своей организации» и реальным педагогическим прессингом. Один из действующих много лет принципов признавал инициативу и самодеятельность пионеров, но лишь в сочетании с педагогическим руководством.

Значительная часть взрослых разделяла надежды детей. Разделял их Центральный Совет пионерской организации, который в преддверии слета в Артеке организовал всесоюзную дискуссию, научную конференцию, большое исследование среди детей, направленное на изучение их отношения к своему пребыванию в рядах пионерской организации (руководила исследованием Э.С. Соколова) [6]. Председателем в ту пору был Игорь Николаевич Никитин, настоящий инициатор ее перестройки [4].

© Трухачева Т.В., 2017

Суть трансформации: отказ от политического ориентира; отказ от прежнего всесоюзного статуса и расширение рамок вновь образованного союза до международного; отказ от практики назначения председателя организации, обеспечивающей руководство пионерами и переход к демократическим выборам, осуществленным непосредственно на том самом историческом слете.

Пионерский период вместил участие детей в ликвидации неграмотности, создании форпостов в школах, участие (как это ни горько осознавать) в Великой Отечественной войне, в восстановлении разрушенного войной хозяйства и движении «Украсим Родину садами», в создании истории своего Отечества, в организации дружбы детей самых разных стран мира и сборе посылок для корабля образования во Вьетнам… И эти (а здесь названа лишь малая толика) действия были официально признаны государством. Пионерская организация заслуженно имела высшие государственные награды – два ордена Ленина, орден Дружбы народов. И отдельные ребята имели награды. Те, что умели трудиться и умели защищать Родину. Об этой истории написаны книжки, созданы фильмы и телепередачи.

Безусловно, история этой детской самодеятельной коммунистической организации вместила формализм, и всеохватность, увлечение «барабанным боем», педагогический прессинг со стороны учителей. И об этих недостатках тоже сняты фильмы и написаны книжки. До сих пор процесс и результат создания и деятельности такого института в детской среде как многомиллионная пионерская организация вызывает интерес историков и политологов, педагогов и философов, социологов и управленцев.

II

Но на этот раз мы сосредоточимся на другом историческом отрезке. Не менее интересном. На постпионерском. Его начало практически совпало с трансформацией нашего государства Союза Советских Социалистических Республик в Союз независимых государств, особое место в составе которого заняла Россия. По существу с этого времени начинается история другой организации, масштабы и пространство деятельности которой сократились. Однако дело не только и не столько в масштабах.

Так случилось, что инициативная трансформация, происшедшая на X Всесоюзном слете в Артеке, не была осмыслена в полном ее объеме не только самой организацией – пионерами, вожатыми, методистами, журналистами, но и ее руководством в лице союза молодежи. Не была она осмыслена и партией. Произошли перемены на государственном уровне. На месте СССР возникло несколько самостоятельных государств. На повестке дня оказались слишком серьезные проблемы, в решение которых были втянуты государства. И тут, как говорится, было не до пионеров. И если у коммунистической партии объявился правопреемник в лице Российской компартии, у комсомола – в лице Российского союза молодежи, у Всесоюзной пионерской правопреемником был избран статус международной организации, в состав которой вошли далеко не все региональные детские организации и не все зарубежные, прежде состоявшие во всесоюзной. Создалась ситуация, когда обыкновенным вожатым, сохранившим верность своей профессии, идти за помощью и советом было не к кому.

Реформы пришли не только в школы, но и во внешкольные учреждения, в СМИ. Объединения, имевшие политическую окрашенность, (в соответствии с Указом Президента РФ Б.Н. Ельцина) были выведены из государственных учреждений и ведомств (пионерская организация многими общественными и государственными деятелями была отнесена к таким именно формированиям). Государство начало осваивать и вводить непривычные ранее законодательные нормы, соглашаясь и поддерживая международные и устанавливая свои. Детские объединения в соответствии с этими нормами, были отнесены к таковым в соответствии с принятым законом РФ «Об общественных объединениях».

Руководители школ выбирали для себя разный вариант ответа на вопрос «Как быть с пионерской организацией?» Одни сразу переориентировались на решение образовательных задач, следуя рекомендациям Министерства образования, другие искали пути сохранения опыта и традиций организации в рамках школы. В целом вожатые, методисты внешкольных учреждений, руководители школ, школ-интернатов и детских домов, пионерские журналисты до конца не осознавали сущность перемен, происшедших в Артеке и перемен, происходящих в государстве на законодательном уровне.

Очень живо было устойчивое представление «государство должно». И в Законе РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» поначалу далеко не все заметили это. То, что поддержка не равна повседневному обеспечению, и будет оказываться далеко не всем, а лишь тем, что имеют юридический адрес, а еще и социальный проект, представляющий интерес для взрослых. Перед взрослыми руководителями существовавших и вновь созданных отрядов, дружин, союзов, клубов, ассоциаций реально встал вопрос «Кто мы? Какой институт?» Взрослые, причастные к детской организации, впервые вынуждены были обращаться к Закону РФ «Об общественных объединениях», к международной Конвенции о правах ребенка, ратифицированной нашей страной. На повестке дня было вынужденное самоопределение.

Руководители школ, стали активно размышлять над тем, нужно ли иметь общественное объединение, если все чаще в средствах массовой информации утверждалось, что воспитание первостепенная задача семьи? Стоит ли оставлять ставку вожатого в прежнем функционале или скорректировать функционал? Ведь пионеры теперь не все. Одновременно были родители, которые сразу и однозначно не приняли «отмену» воспитания в школе и направили свои усилия на помощь детям и создание каких-то сообществ, удовлетворяющих интересы ребят и позволяющих направлять инициативу подростков в нужное русло. Процесс этот был психологически и эмоционально сложным. Но в нем были свои положительные моменты. Впервые дети получили право выбирать то объединение, которое соответствовало их интересам, то, в котором были друзья, то, которым руководил известный вожатый. Выбирать деятельность, которой объединение занималось. Создавать свой авторский проект. Начал обновляться корпус взрослых организаторов, вожатых, координаторов. К детям стали приходить взрослые по собственному велению. Потихоньку осваивались технологии социального проектирования. В жизнь нового общественного института в детской среде входили ранее неизвестные вожатым, организаторам, инструкторам понятия. А вместе с ними – новая практика. Практика детского движения.

Разработкой таких актуальных проблем, как проникновение в сущность новых понятий – общественная организация, общественное движение, общественный статус, организационные принципы обустройства общественной организации, государственная поддержка, социальный проект и занялась Ассоциация исследователей детского движения. При этом становление нового детского движения в обществе и государстве происходило стихийно. И само оно представляло довольно пеструю картину. Сохраняли свою деятельность во многих местах пионерские дружины. Возникали в качестве самостоятельных объединения экологические, патриотические, спортивные, национальные и другие масштабные и не очень сообщества. Возрождались скаутские организации. Одни формирования насчитывали десятки участников, другие сотни. Одни сохранили в качестве основной базы школу, другие вышли за ее границы: в учреждения дополнительного образования, клубы по месту жительства (там, где такие были), в иные организации. Одним помогал, оставивший в силу разных причин свою работу, бывший вожатый, а к другим пришел кто-то из родителей. Медленно, но верно приходило осознание нового. Менялись директора школ. Добровольно брали на себя ответственность новые взрослые.

Органы власти реагировали на ситуацию в детской среде по-разному. В Белгородской области был принят подробный план поддержки детского движения. В Омской заботу о взаимодействии с детскими объединениями взял на себя Дворец творчества. В Костромской области была объявлена региональная акция, получившая название «Губернская экспедиция», по итогам которой материалы представлялись специальному совету при губернаторе. Ставропольский край сосредоточился на возрождении казачества, разработке документов в этом направлении. В Санкт-Петербурге к детям обратились почетные граждане и известные всему городу люди Д. Лихачев, К. Лавров и др. Ребята включились в подготовку к 300-летию города. А итогом этой замечательной акции стало создание Союза юных петербуржцев. В Москве было принято Постановление Правительства, создававшее возможности для системной поддержки нового детского движения. Предусматривались: организация специальных центров взаимодействия не только на базе системы образования, но и на базе Департамента семейной и молодежной политики, организация специального научно-методического центра Дома детских общественных организаций и специальной структуры – координационного совета по государственной поддержке развития детского движения при заместителе мэра столицы.

Новая практика позволила перейти к другому этапу. Самоутверждению отдельных объединений среди других, действующих в своем городе, районе, среди коллег, а также среди детей, которые узнавали от друзей, родителей о скаутах и экологах, о юных путешественниках и пионерах, о краеведах и защитниках животных и могли (если было желание) включиться в их состав. Постепенно создавалась и новая практика взаимодействия: встречи по интересам, клубные встречи.

На этом этапе особо следует отметить встречи с государственными деятелями.

Первая состоялась в стенах Государственной Думы в дни празднования 75-летия пионерской организации (1997 г.). Приглашенным на эту встречу взрослым были высказаны слова благодарности за работу с детьми. Их произнес Г.Н. Селезнев, председатель Думы. Некоторые из приглашенных выступили. Звучали и пионерские и комсомольские песни. Последействия не последовало.

Вторая – в стенах той же Государственной Думы состоялась с ее председателем С.Е. Нарышкиным. Участники – представители разных детских общественных организаций – взрослые и дети (2012 г.). В центре диалога – законодательство в области общественной жизни детей. Одним из результатов этой встречи стали Парламентские слушания, в которых приняли участие и выступили с обращением к органам власти дети – представители общественных организаций. По итогам слушаний были приняты обстоятельные рекомендации и выпущен сборник [7].

Определенное внимание уделила этой проблеме и Общественная палата России. Поводом послужило письмо организаторов детских объединений Чечни, в котором предлагалось создать в России детскую организацию имени А. Кадырова. Обсуждали эту инициативу представители экспертного сообщества исследователей детского движения.

На межрегиональном уровне возникла инициатива организации форумов взрослых под общим название «Ответственный выбор». В центре их внимания были актуальные проблемы самих взрослых. Осознание статуса внутри детского сообщества, статуса среди коллег и единомышленников, статуса в органах власти и общественных объединениях взрослых, статуса в среде родителей детей. Технологии разработки проектов и программ и пути их реализации на практике. Результаты деятельности общественных объединений детей и др. Один из форумов (Кострома-2014) завершился созданием рабочей группы, содействующей деловому и творческому взаимодействию. В состав группы вошли руководители детских организаций из Омска, Томска, Рязани, Тольятти, Москвы, Санкт-Петербурга. Руководителем группы была избрана Надежда Аленина (Москва) [5].

Определенное влияние на становление и развитие нового детского движения оказали, как уже отмечалось, появление новых структурных образований в государственной сфере, деятельность опытных руководителей региональных союзов, федераций, организаций детского движения. Но не только. Имела значение и деятельность Ассоциации исследователей детского движения, обосновавшей в этот период самые актуальные, абсолютно новые для этого периода проблемы. К ним следует отнести, прежде всего, такие как: место, миссия, сущность этого социального явления в государстве и обществе; организационные и сущностные основы общественной жизни детей; возможности взаимодействия с образовательными учреждениями и ведомствами; роль и позицию взрослых в детских сообществах; воспитательный результат участия детей и подростков в общественной жизни [3]. Имело значение распространение новых знаний в среде взрослых, причастных к детским сообществам. Выпуск первого в истории детского движения словаря-справочника [1; 2], обоснование нового знания о новом явлении (его назвали социокинетикой), а также разработка ряда идей в части взаимодействия этих объединений с государственными и общественными объединениями взрослых.

Таким образом, можно сказать, что к признакам постпионерского периода следует отнести:

– Продолжение деятельности пионерских организаций в целом ряде регионов России;

– Становление новых разновозрастных, разномасштабных объединений, удовлетворяющие разнообразные интересы ребят и возглавивших их новых взрослых;

– Возрождение скаутских организаций;

– Разработку авторских, созданных самими подростками при консультативной поддержке взрослых социальных проектов и программ – новую практику;

– Создание органами власти центров по повышению уровня компетентности взрослых организаторов детских объединений: Татарстан, Москва, Дагестан, Удмуртия, Нижний Новгород и др.;

– Становление добровольческого корпуса вожатых, инструкторов из числа родителей детей, их старших товарищей;

– Становление добровольческого корпуса исследователей детского движения;

– Развитие движения инструктивных инициативных сборов действующих объединений (организаторов коммунарских, пионерских сборов и др.) при поддержке директоров школ или действующих центров.

Наблюдения и многочисленные беседы с взрослыми вожатыми, организаторами, методистами дают основание для вывода, что пришло ***осознание*** ими ***становления нового детского движения*** *России*. Этот вывод был подтвержден на общественных слушаниях в Государственной Думе, состоявшихся в декабре 2012 года «Состояние детского движения в России и перспективы его развития» [7].

При этом у определенной части взрослых сохранялось предложение о создании единой организации (предложение космонавтов – организации имени Ю. Гагарина, уже названное предложение из Чечни – организации имени А. Кадырова, предложение полковника А. Бигуса – организации «Юная гвардия» и др.)

Что в сложившейся ситуации в пространстве нового детского движения беспокоило организаторов? Таких вопросов было немало. Отсутствие специальной литературы, позволяющей получать необходимые ответы на актуальные вопросы, связанные с развитием детского движения. Неопределенность с развитием его базы. Отсутствие органа управления на федеральном уровне и другие. Но все-таки более всего обретение юридического адреса, которое, в свою очередь предполагало наличие в организации специалиста бухгалтера. Резкое снижение численности официально зарегистрированных первичных объединений, появление добровольцев в роли вожатых, организаторов, руководителей, расширение мест базирования, настроение родителей, отсутствие необходимого опыта и другие обстоятельства не позволяли выполнить требование Закона РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» и абсолютное большинство вновь созданных и уже действующих детских

объединений оказывались без государственной поддержки и не могли на нее ориентироваться. Обмен мнениями взрослых организаторов и руководителей детских объединений периодически сводился к одному предложению – жизнь требует изменения статуса детского сообщества. Перехода от общественного к общественно-государственному. Следует честно признать при этом, что каждый предлагающий вкладывал свой смысл в это новое понятие, в содержание этого статуса.

У многих взрослых непосредственно и опосредованно причастных к детскому общественному движению, были ощущения ожидания (предчувствия), связанные с изменением сложившейся и складывающейся ситуации в детском движении. Одним казалось, что следует возродить единую организацию, другим – сохранить новое детское движение, придав ему новый статус, позволяющий обеспечить более активную поддержку со стороны государства. Проблема находила отражение в письмах родителей, которые направлялись бывшим руководителям пионерской организации, в дискуссиях в Общественной палате, на страницах прессы.

III

И действительно, будто услышал Президент РФ В.В. Путин предложения практиков.

В октябре 2014 года появился Указ Президента РФ, в соответствии с которым объявлялось создание Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации, а именно – «Российского движения школьников». Цель? Содействие в совершенствовании государственной политики в области воспитания подрастающего поколения, содействие формированию личности на основе присущей российскому обществу системы ценностей [8].

По существу Указ, во-первых, ответил на ожидания, причастных к детским сообществам взрослых, а во-вторых, выступил основанием для новой трансформации в организации общественной жизни детей.

Одновременно Указ означал официальное признание движения, как наиболее демократичной формы существования объединений детей и подростков в обществе. При этом были широко обозначены возрастные границы участников – движение детско-юношеское. Открылась реальная возможность более конкретной поддержки не только со стороны отдельных органов государственной власти, но и со стороны Правительства РФ (средства предусматриваются в бюджете), которому было дано соответствующее поручение Президента РФ. Впервые был официально представлен высший орган управления движением – съезд и постоянно-действующий руководящий орган – координационный совет. Прежде в истории общественной жизни детей и подростков такого уровня демократии не было.

Кроме того, в соответствии с действующим законодательством были определены учредители движения, в числе которых общественные организации взрослых, государственное ведомство (Федеральное агентство по делам молодежи), физические лица – ректор университета, директор школы, председатель международного союза детских организаций. Их права и обязанности определены в Уставе.

В соответствии с Указом активизировалась научно-методическая поддержка деятельности движения. Специалистами московского педагогического государственного университета разработаны рекомендации, адресованные вожатым.

Еще не прошло достаточно времени для того, чтобы всерьез делать выводы об этом новом явлении в общественной жизни детей. Но наблюдения, встречи и беседы с взрослыми участниками нового движения, обращение к опыту пионерской организации, исследовательский интерес к проблеме вызывают потребность в размышлениях о выборе оптимальных путей реализации Указа Президента РФ в практике. Размышления эти более всего относятся к ответственным организаторам движения и к документу, регулирующему деятельность Российского движения школьников [9].

Каждому вожатому, организатору, руководителю объединения известно, что участие в движении, в организации, в союзе международного, общероссийского (федерального), регионального статуса, входит в жизнь ребенка в процессе деятельности, выполнения поручения, проявления инициативы в местном (первичном) сообществе. Именно это сообщество дает ему реальную возможность пережить вместе с товарищами радость от удачно осуществленного проекта, общей победы в художественно или литературном конкурсе, в спортивных соревнованиях на туристском слете и т.д.

В связи с этим, обращаясь к Уставу, хочется понять, почему, если есть ребята и взрослый, который их объединил, есть замыслы, как действовать, нужно отправляться в регион и согласовывать эту инициативу с координационным советом, если в соответствии с Конвенцией о правах ребенка они имеют право это делать.

Возрастной статус движения – детско-юношеское. Но есть указание на то, что речь о школьниках. А наибольшую привлекательность и интерес участие в объединении со сверстниками как свидетельствует практика, вызывает у детей и подростков в возрасте 10–14 лет. С 14, как известно, в соответствии с нашим законодательством, ребенок имеет право вступать в молодежную организацию (а теперь все чаще раздаются предложения о вступлении в этом возрасте и в политическую партию). То есть в рядах движения, имеющего всероссийский масштаб, ребенок может быть 3–4 года. Это время его активных действий. Обращаемся к Уставу. «Общее собрание местного отделения Организации созыва-

ется местным штабом один раз в три года». Такое положение лишает ребят общения. А некоторых просто обрекает на то, что они не смогут побывать ни на одном собрании своего отделения. Вступил, а собрание уже было. За эти годы пока состоял, не успели подготовить другое. Где станут они слушать друг друга? Делиться своими впечатлениями? Если мы хотим, чтобы они говорили, думали, спорили об этих самых ценностях и о воспитании, за которое они стали ответственными наравне с государственными органами. Это дети. Определять приоритеты они могут и должны здесь и сейчас. Зачем ждать три года? И эта жесткая норма могла бы быть смягчена.

Очень важное положение Устава: «Организация имеет право ... участвовать в выработке решений органов государственной власти и органов местного самоуправления в порядке и объеме, предусмотренных Федеральным Законом «Об общественных объединениях» и другими законами». Прежде у ребят не было такого права. Совершенно очевидно, что в связи с этим нужна процедура этого участия. От того, в каких именно решениях они имеют право участвовать до того, каким образом и кто вправе их приглашать, как следует вести диалог с представителями органов власти.

Об учредителях. Это одно из новых положений. Трудно согласиться с тем, что учредители и участники имеют равные права и обязанности (не секрет, что участники и учредители представляют разные «весовые» категории в государстве и обществе), не радует, что никто из них не несет ответственности за развитие движения школьников. Но не очень понятно почему все учредители имеют к детско-юношескому движению школьников лишь опосредованное отношение, и нет среди них тех, кто непосредственно связан с детскими сообществами. Думается было бы справедливым включение в этот список межрегиональной группы взрослых организаторов, вожатых, руководителей объединений, движений организаций. Это тем более важно, что самих детей – непосредственных участников – там тоже нет. Учредитель – государственное ведомство, это одна ответственность, а общественные структуры – другая. Оправдано конкретизировать меру прав и обязанностей не только организаций, но и физических лиц. Это позволило бы взрослым непосредственно причастным к детским сообществам яснее понять их роль и, по возможности, установить с ними диалоговые отношения. С другой стороны, уточнение этого положения позволило бы и в регионах подойти несколько по иному к определению состава учредителей и их функционалу.

Часть актуальных вопросов имеющих важное значение для детско-юношеского движения, документ обходит молчанием.

В документе сформулированы новые принципы. Самоуправление. Добровольность участия. Равноправие. Законность. Гласность.

Если добровольность участия совершенно очевидно относится к участникам, т.е. к детям, то, какое отношение к детям имеют другие, ясности нет. Может быть это для взрослых, непосредственно причастных к детским сообществам? В прежнем опыте пионерской организации таких принципов не было. Трудно найти их в деятельности современных действующих формирований. Это исходные положения. И им необходима внятная трактовка.

Особого разъяснения требует присущая российскому обществу система ценностей. Содействовать их формированию (после внятного разъяснения) участники движения, скорее всего, могли бы (при наличии подготовленного корпуса руководителей местных организаций), а вот с содействием совершенствованию государственной политики движение школьников вряд ли справиться. Очевидно, цель здесь все-таки завышена. Кстати это положение повторяется и в определении предмета деятельности.

Расширение возрастных границ участников движения не решает кадровую проблему. Юноши уже не дети, но и не взрослые. Детям нужен взрослый в роли организатора, руководителя, консультанта. И этому взрослому необходим в детском сообществе статус. Кстати, уместно вспомнить, что существенным для трансформации всесоюзной пионерской организации было отсутствие кадра вожатых в первичных (местных) организациях. Притом, что примеры, когда эту роль брали на себя активные педагоги, были, системой это не стало. Да и там где примеры осуществлялись, педагогический прессинг присутствовал. Сложно классному руководителю было отделить, где он классный, а где вожатый отряда. Новый Устав тоже не дает ответа на этот вопрос. Но в полной мере движение школьников без внятного представления о непосредственном руководителе местного отделения, его функциях и разработанной для этой категории системы признания и оценки деятельности, невозможно. Будет псевдодвижение. И думать над этим надо серьезно. Сейчас везде стандарт. Но тут случай особый. Общественно-государственное формирование детей. Иные более демократичные подходы нужны.

Любой общественной организации сегодня развиваться в обществе непросто. Нужны партнеры. Притом надежные. Искать их следует, прежде всего, среди родителей.

Думается, что митинги, демонстрации, шествия и пикетирования дети и юноши вправе проводить лишь мирные. На это указано и в Конвенции о правах ребенка. Следовало бы это уточнить в действующем Уставе РДШ.

Таким образом, реализация Указа Президента РФ дело ответственное. Как ответственен и процесс организации общественной жизни детей. Речь идет о том, каким станет будущее нашей страны.

А еще и о том, кто за него ответственен. Федеральное агентство по делам молодежи. Но может быть ответственность с ним могут разделить непосредственные организаторы первичных организаций? Мне представляется, что ответственные должны быть ближе к детям. Сейчас они, вожатые, инструкторы, организаторы ответственными не значатся.

Дети это часть нашего народа, которая не готовится жить, как утверждалось раньше, а живет здесь и сейчас. Они могут быть участниками формирований, могут высказывать свое мнение, иметь свои убеждения сегодня. Это реально и существует в практике. В чем проблема? В том, что у детей и юношей должен быть свой вариант Устава. Свои правила (законы, обычаи, традиции). Это одна из важных составляющих движения. Можно переложить это на тех взрослых, что возглавляют первички. Но и в этом случае не обойтись без определения внятных функций и меры ответственности взрослого. И регулироваться они должны документом.

Кто-то считает и убежден, что это организация. Кто-то склонен считать, что действует движение. Однако при любом раскладе дети устроены так, что они любят игру и тайну, испытания всякого рода. Без этого не растут. А потому необходима процедура вступления. Красивая, торжественная. И сейчас, когда уже целых три десятилетия нет пионерской организации, можно услышать «А что в ней было-то? Только торжественный прием. А дальше? Дальше – тишина...». Не встретишь (или редко можно встретить) человека, который бы не помнил момент произнесения Торжественного обещания. Как-то учредители непонятно как к этому отнеслись. А без эмоционального шага, свое участие в любом из мероприятий ребенок не соотнесет с участием в организации или движении. Будет просто школьное дело.

Дети, как никто другой, любят знаки признания. Вся страна обсуждает, какой знак выбрать для спортивных игр. А почему детям не обсудить, какие знаки (значки) они хотели бы иметь у себя и за что? Пока никаких заявлений по этому поводу. А почему молчим? Ведь это импульс к развитию инициативы. Не нужна инициатива?

Наблюдения за деятельностью нового сообщества показывают, что руководство стремится дистанцироваться от старшего поколения и, особенно, от бывших пионерских работников. Не приведет ли это к тому, что станем «наступать на одни и те же грабли»? Может все-таки создать вокруг этой организации общественные советы из числа бывших, которые и до сегодняшнего дня остались настоящими. Настоящими и преданными делу служения социальному движению детей. У них есть идеи, которые никак не противоречат современным. Они умеют пользоваться Интернетом. И могут отправиться с детьми изучать историю нашего замечательного Отечества, как это делали в Костроме («Губернская экспедиция»). Без поддержки родителей и организация, и движение детей обречены на педагогический прессинг, а это мы уже переживали.

Что совершенно необходимо? Выпустить развернутый внятный комментарий к Уставу (по типу того, что был в свое время после Закона «Об общественных объединениях»). Для взрослых, непосредственно и опосредованно причастных к детским объединениям, организациям, движениям. Не исключено, что прочитав такой документ, кто-то из родителей отправиться поддерживать эти сообщества, а кто-то (возможно и такое) создаст. Найдутся и специалисты, которые помогут разработать детский вариант документа – Правил, Устава, Положения или иного. Без этого – движение на месте.

Для контроля за выполнением Указа важны информационные отчеты. Но не только. В государстве и обществе важно сформировать образ участников Российского движения школьников. Его пока нет. Кстати, и здесь возможен конкурсный подход. Нынче дизайнеров много. Денег нет? Но нельзя исключать, что кто-то из родителей и «бывших» пионеров может помочь без денег. Без принятия и самоутверждения образа в массовом сознании нечего надеяться на развитие. Не станем же мы считать просто школьников от третьего до седьмого класса, как это уже было?

Это, конечно, не все аспекты, связанные с созданием нового сообщества в детской среде. Но есть и другие, обеспечивающие его – движения – развитие. Однако и приведенные позволяют утверждать, что Указа Президента РФ В.В. Путина ждали. Теперь надо разработать стратегию и тактику его выполнения. И выполнить. Но уже без формализма и всеохватности, с сохранением многообразия действующих объединений, как основы для реального выбора ребенка и здоровой конкуренции взрослых организаторов детских сообществ в поиске наиболее эффективных технологий участия детей в обустройстве жизни общества.

Библиографический список

1. Детское движение: словарь-справочник / ред., сост. Т.В. Трухачева. – М.; Минск, 1998. – 184 с.

2. Детское движение: словарь-справочник. Изд. 2-е, перераб. и доп. / сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2005. – 544 с.

3. *Кирпичник А.Г., Трухачева Т.В.* Социокинетика: стратегия движения к созданию новой отрасли знания: Тезисы о некоторых итогах деятельности Ассоциации исследователей детского движения. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 56 с.

4. *Никитин И.* Надо спешить! // ТИМ: теория, история, методика детского движения. Вып. 8: К 85-летию Всесоюзной пионерской организации / сост. и ред. Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2007. – С. 7–12.

5. Ответственный выбор: курс на взаимодействие / сост. и ред. А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 230 с.

6. *Соколова Э.С., Лихачев В.М.* Дети, подростки и пионерская организация в условиях перестройки // Точка зрения / сост. Т.В. Трухачева. – Иваново: Рабочий край, 1990. – С. 3–22.

7. Состояние детского движения в России и перспективы его развития: Материалы парламентских слушаний 7 декабря 2012 года / сост.: А.П. Покровская, Т.В. Трухачева; под общей ред. Е.Б. Мизулиной. – М.: Издание Государственной Думы, 2013. – 240 с.

8. Указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/2015/10/31/deti-dok.html (дата обращения: 15.02.2017).

9. Устав общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников». 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://рдш.рф/docs?page=2 (дата обращения: 15.02.2017).

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 364.3

Коряковцева Ольга Алексеевна
доктор политических наук, профессор
Макеева Татьяна Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
youth1@mail.ru, makeeva.tatyana@inbox.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО И ВОЕННО-СОЦИАЛЬНАЯ СФЕРА СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ПАРТНЕРСТВА

В статье рассматриваются вопросы социальной защиты военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. Особое внимание авторы уделяют работе общественных объединений и некоммерческих организаций по защите социальных прав данной категории граждан. Представлены основные направления деятельности общественных объединений и некоммерческих организаций в военно-социальной сфере, их цели и задачи.

Ключевые слова: *военно-социальная работа, военно-социальная сфера, некоммерческие организации, общественные объединения, социальная защита военнослужащих, социально ориентированные некоммерческие организации.*

В условиях осложнения международной обстановки вопрос о национальной безопасности Российской Федерации особенно важен. В Указе президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности» содержится следующее определение: «Национальная безопасность – это состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз, при котором обеспечиваются реализация конституционных прав и свобод граждан Российской Федерации, достойные качество и уровень их жизни, суверенитет, независимость, государственная и территориальная целостность, устойчивое социально-экономическое развитие Российской Федерации» [7].

Не стоит забывать, что основная ответственность за обеспечение национальной безопасности страны ложится на плечи армии и военнослужащих, выполняющих важные государственные задачи, поэтому данная категория граждан требует повышенного внимания государства, нуждается в особой социальной поддержке и защите.

Во многом получение военного образования является стартом для молодежи из малообеспеченных семей.

По данным ВЦИОМ, опубликованным в феврале 2016 г., доверие к армии и оценка её работы сегодня крайне высоки как среди граждан России в целом, так и среди молодежи. Вопрос о необходимости сильной армии не вызывает сомнения: 88% наших сограждан считают, что она является приоритетом не только для государства, но и для гражданского общества, поскольку её миссия заключается в обеспечении национальной безопасности, а 67% россиян считают, что армия может дать человеку новые возможности. Большинство людей, опрошенных в группе допризывной молодежи (71%), планируют пройти службу в армии [1].

В последние годы увеличивается количество абитуриентов, как юношей, так и девушек, поступающих в средние и высшие военные учебные заведения, возрастает конкурс на военные специальности, а значит и уровень подготовленности молодежи, проходящей профессиональный отбор. Таким образом, армия воспринимается большинством как успешный социальный институт, предоставляющий возможности профессионального роста и материального достатка.

В последние годы военная реформа направлена на возрождение российской армии, повышение престижа военной профессии и общественного статуса. Учитывая то, что в армии служат люди с определенными человеческими возможностями, реальная работоспособность человека, вовлеченного в воинскую деятельность, напрямую зависит от комфортности условий, созданных для жизни военного и его семьи. Социальная защищенность – это те механизмы, с помощью которых реализуются правовое положение военнослужащих и гарантии обеспечения их прав и свобод. Военнослужащие – это особая профессиональная группа повышенного социального риска, чья деятельность связана с вероятностью утраты трудового дохода вследствие повреждения здоровья или смерти военнослужащего, возникновения трудностей в самостоятельной реализации доступа к социально-значимым благам и т.п.

Социальная защита военнослужащих представляет собой сложный процесс, имеющий многовековую историю и отражающий все переломные события исторического развития государственности в России. Но в основе обеспечения высокого социального статуса защитника Отечества всегда лежала взаимная заинтересованность гражданского общества и государства в успешном решении данной проблемы.

Современная система социальной защиты военнослужащих направлена на рост материального благосостояния военных: увеличение денежного довольствия, пенсий ветеранов, пособий для семей

© Коряковцева О.А., Макеева Т.В., 2017

погибших военнослужащих и т.д. Значительное внимание уделяется обеспечению этих категорий граждан жильем, а также медицинскими и санаторно-курортными услугами. Социальная защита включает выплату пособий, предоставление льгот, а также помощь в поиске работы после увольнения из Вооруженных Сил РФ. Обеспечение социальной защиты военнослужащих, лиц гражданского персонала Вооруженных Сил РФ, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей названо в числе приоритетных задач Стратегии социального развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 года [6].

Государственная социальная защита военнослужащих состоит из четырех ключевых направлений:

– охрана жизни и здоровья (обязательное государственное страхование и медицинское обеспечение);

– материальное обеспечение (денежное довольствие, профессиональные льготы, премии);

– обеспечение жильем (служебным, постоянным);

– обеспечение пенсионеров (пенсия за выслугу лет, по инвалидности, пенсия по случаю потери кормильца).

Велика роль общественных объединений в обеспечении социальной защиты военнослужащих. В начале 1990-х годов в России начался настоящий бум, почти в одно и то же время появились сотни различных общественных организаций, которые объявили своей целью защиту прав военнослужащих: союзы, ассоциации, фонды, деловые центры и центры адаптации, организации солдатских матерей и ветеранов, центры по переподготовке и т.п. Их появление явилось отражением тех сложных и противоречивых процессов, с которыми столкнулось российское общество в тот период. Создание этих организаций в большинстве случаев стало последствием неспособности государства или его прямого отказа от решения социальных проблем, возникших у указанных групп людей.

Как указывает В.М. Корякин, «неспособность властей породила возникновение плеяды разрозненных организаций, стремившихся взять на себя или заявить о желании взять на себя часть забот по защите прав такой многочисленной группы населения, какой являются военнослужащие». Только в период с 1991 по 1995 годы в России было создано более 150 общественных организаций общероссийского и межрегионального уровня указанной направленности, а также порядка 80 различного рода фондов. Многие из них действовали весьма недолго, другие вообще существовали только на бумаге, некоторые приобрели чисто коммерческий, а подчас и криминальный характер» [3, с. 30–31].

Участие общественности в решении общегосударственных проблем – это особенность современного политического курса, провозглашенного президентом страны. В современной России социальный институт некоммерческого сектора является необходимым компонентом гражданского общества, формой добровольной самоорганизации конкретного человеческого сообщества, возникшей без давления со стороны государства, в рамках закона и государственных институтов. Он помогает гражданам реализовать возрастающие социальные, культурные, политические и экономические запросы.

Роль некоммерческого сектора как нового социального института в разработке и реализации социальных программ, ориентированных на социальное обслуживание, защиту и поддержку социально незащищённых слоёв населения, особенно важна на современном этапе развития России, в связи со сложной социально-политической и социально-экономической ситуацией.

НКО объединяют людей, которые являются непосредственными потребителями социальной политики и потому в лучше чем бизнес и даже государство знают нужды и потребности всех категорий населения.

Инициирование и всемерная поддержка жизнеспособности и конструктивного диалога государственных структур со всеми социальными институтами общества одна из ключевых задач социальной политики российского государства на современном этапе его развития, которая четко отражена в новом федеральном законе ФЗ № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [8].

Основополагающей задачей некоммерческого сектора в сфере социальной политики является выражение и защита интересов определённых социальных и профессиональных групп, достижение значимых для общества целей, раскрытие потенциала каждого человека, заполнение социальных ниш, реализация дифференцированного спроса на социальные услуги, которые не могут быть удовлетворены существующей государственной системой социального обслуживания.

Можно встретить различные оценки и мнения относительно места и роли общественных объединений в обеспечении социальной защиты граждан, в частности, военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. Но важно понимать, что НКО активно представлены в сфере защиты прав человека (не зря синоним некоммерческих в нашем сознании – общественные, а синоним общественных – правозащитные), поэтому государство доверяет им производство социальных услуг, к числу которых относятся и услуги по социальной защите военнослужащих. Это является приоритетным направлением государственного развития, изложенного в Концепции-2020.

Военный ученый С.И. Карпов в качестве путей реализации социальной защиты военнослужащих

при участии общественных объединений выделяет следующие:

– «обеспечение необходимых условий для эффективной служебной деятельности различных категорий военнослужащих посредством утверждения субъектами взаимодействия принципа социальной справедливости во всех сферах жизнедеятельности воинских коллективов;

– обеспечение благоприятных социально-бытовых условий военнослужащих и членов их семей, забота о полном доведении положенных норм довольствия;

– регулярное изучение общественного мнения, запросов, нужд военнослужащих и их семей;

– информирование военнослужащих по социально-правовым вопросам;

– контроль за выполнением нормативно-правовых актов о социальной защите в воинских частях и гарнизонах» [4, с. 31–32].

Исследователи отмечают, что деятельность общественных организаций и НКО существенно возросла в период кардинальных изменений в российском обществе, когда заметно пошла на спад гражданская активность в обществе, а органы государственной власти не смогли гарантировать социальную защиту самых уязвимых категорий населения. Некоммерческий сектор как новый социальный институт внес существенный вклад в становление российского гражданского общества и определил вектор развития инновационной социальной политики [11].

Обычно мы испытываем беспокойство, когда государство передает часть своих обязанностей общественным объединениям, так как прочно укрепилась вера большинства граждан в государственное участие как более стабильное и надежное. Приход в социальную сферу НКО нередко вызывает недоумение. На самом деле некоммерческие организации давно работают в социальной сфере, и сегодня появилось новое понятие СОНКО – социально ориентированные некоммерческие организации, осуществляющие деятельность, направленную на решение социальных проблем, развитие гражданского общества в Российской Федерации.

Одним из важных вопросов в последнее время является организация взаимодействия органов государственной власти, военного управления, органов местного самоуправления и общественных объединений по вопросам реализации социальной защиты военнослужащих и членов их семей. Необходимо разработать положения о сотрудничестве, социальном партнерстве всех заинтересованных участников защиты интересов военнослужащих.

На федеральном уровне (на сайте Министерства обороны Российской Федерации) представлен ряд общественных объединений и НКО, представляющих интересы военнослужащих, лиц, уволенных с военной службы и членов их семей: Общероссийский общественный фонд «Национальный благотворительный фонд» (первоначальное название «Национальный Военный Фонд»); Фонд «Право матери»; Всероссийское общественное движение ветеранов локальных войн и военных конфликтов «Боевое братство»; «Комитет Солдатских Матерей России»; Общероссийская общественная организация инвалидов войны в Афганистане и военной травмы – «Инвалиды войны» и др.

Так, к примеру, в отчете, представленном на сайте Министерства обороны РФ в разделе о мерах социальной поддержки и защиты военнослужащих и членов их семей, содержится информация о работе «Национального благотворительного фонда», который в 2010 году оказал помощь на сумму почти в 36 млн. рублей. Сейчас решается также проблема социальной адаптации военнослужащих и членов их семей к гражданской жизни. Основное направление деятельности Министерства обороны РФ в данной области представлено профессиональной переподготовкой увольняемых военнослужащих и их жен (мужей), для которых организованы специальные курсы по освоению актуальных гражданских специальностей. Кроме того, Министерство обороны РФ предлагает помощь в поиске вакансий. На сайте компании «Суперджоб» специально отобраны и размещены вакансии для бывших военных.

В различных военных округах (Западный, Южный, Центральный, Восточный военные округа) представлены разные общественные организации.

Западный военный округ (Смоленский областной совет женщин и Комитет солдатских матерей; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Тульской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Нижегородской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Ярославской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Архангельской области); ***Южный военный округ*** (Северо-Осетинское Республиканское отделение Всероссийской общественной организации ветеранов «Боевое братство»; Ростовская региональная общественная организация «Комитет солдатских матерей Дона»; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Ростовской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Астраханской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Краснодарском крае; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в г. Новороссийск); ***Центральный военный округ*** (Самарская региональная общественная организация родителей военнослужащих «Сыновья»; Региональная общественная организация «Боевое братство» городского округа Сызрань Самарской области; Пермская краевая общественная организация «Со-

вет родителей военнослужащих Прикамья»; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Самарской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Пермском крае; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Красноярском крае; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Омской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Иркутской области); ***Восточный военный округ*** (Амурское региональное отделение Общероссийской организации ветеранов Вооруженных Сил Российской Федерации; Российский Союз ветеранов Афганистана по Амурской области; Комитет солдатских матерей Республики Саха (Якутия); Совет ветеранов Великой Отечественной войны Сахалинской области; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Забайкальском крае; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Республике Саха-Якутия; Региональное отделение Совета родителей военнослужащих России в Пермском крае).

В зависимости от направлений деятельности общественные объединения и НКО в военно-социальной сфере можно разделить на два типа: *ветеранские и социальные.* В г. Ярославле и Ярославской области (по данным Портала некоммерческих организаций Ярославской области) есть целый перечень Ветеранских общественных объединений и НКО [см. 5].

Деятельность общественных объединений и НКО – это реализация общественных инициатив и мнения неравнодушных людей, стремящихся повлиять на проблемную ситуацию через реализацию социально значимых проектов. Одним из важнейших институтов реализации общественного мнения, его влияния на процессы, происходящие в государстве, является Общественная палата, которая зарекомендовала себя не только как орган «качественной экспертизы» законопроектов, но и как дискуссионная площадка между гражданами и властью. В Ярославской области Общественная палата была основана в 2008 г., в ее структуру входят также Комиссии по различным социально-значимым вопросам, в том числе Комиссия по патриотическому воспитанию, делам ветеранов и молодежной политике.

Основные направления деятельности общественных объединений и НКО в военно-социальной сфере:

– реализация программы «Жилье для военнослужащих»;

– реализация программы «Здоровье военнослужащих»;

– реализация программы «Материальная помощь военнослужащим»;

– реализация программы «Социальная адаптация увольняемых военнослужащих»;

– привлечение внимания органов государственной власти, общественности к вопросам соблюдения прав человека в вооруженных силах России;

– содействие формированию правосознания в области соблюдения прав человека в вооруженных силах России;

– содействие оказанию правовой помощи и социальной защиты лицам, подлежащим призыву на военную службу и проходящим военную службу по призыву, а также их родителям;

– оказание социальной и правовой помощи родителям погибших в армии военнослужащих;

– содействие сохранению здоровья и жизни граждан, призванных на военную службу и соблюдение их прав и свобод;

– проведение социологических исследований;

– информационная работа.

В современной социально-политической сфере происходят серьезные изменения, продиктованные реалиями сегодняшнего дня и направленные на выполнение всех социальных обязательств. Военно-социальная сфера не является исключением. Исследователи, рассматривая актуальные проблемы в сфере военно-социальной политики, еще в начале 2000-х годов определяли основные шаги для их решения. В качестве предложений для обоснования приоритетности военно-социальной политики в общей системе социальной политики российского государства было рекомендовано разработать на долгосрочную перспективу (до 2015 года) следующие документы «Концепцию государственной военно-социальной политики Российской Федерации», «Военно-социальный кодекс Российской Федерации», федеральную целевую программу «Социальное обеспечение военного строительства в Российской Федерации» [3, с. 118–119]. К сожалению, это не было реализовано на практике.

Одним из важных вопросов в последнее время является организация взаимодействия всех органов государственной власти, органов военного управления, органов местного самоуправления и общественных объединений по вопросам реализации социальной защиты военнослужащих и членов их семей.

Библиографический список

1. «Есть такая профессия – Родину защищать». Пресс-выпуск № 3042. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115588 (дата обращения 04.11.2016)

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения 04.11.2016)

3. *Корякин В.М.* Актуальные проблемы военно-социальной политики Российской Федерации. – М., 2004. – 134 с.

4. *Корякин В.М.* Военно-социальная работа в Вооруженных Силах Российской Федерации: вопросы теории и практики. – М., 2004. – 138 с.

5. Портал некоммерческих организаций Ярославской области. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nko76.ru/katalog-nko/yaroslavl.html#/page/5 (дата обращения 08.11.2016).

6. Стратегия развития Вооруженных Сил Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sc.mil.ru/social/strategy.htm (дата обращения 08.11.2016).

7. Указ президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности» (31 декабря 2015 года № 683). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=191669&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.8046489845489411#0) (дата обращения 03.11.2016).

8. Федеральный закон №442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons/(дата обращения 06.11.2016).

9. Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 № 82-ФЗ (действующая редакция, 2016). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/ (дата обращения 06.11.2016).

10. Федеральный закон «О некоммерческих организациях» от 12.01.1996 № 7-ФЗ (действующая редакция, 2016). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8824/(дата обращения 06.11.2016).

11. *Хухлина В.В.* Некоммерческий сектор как новый социальный институт (на примере социального обслуживания населения России): дис. … канд. социол. наук. – М., 2000. – 161 с.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

К 70-ЛЕТИЮ ФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 327.7

Басов Николай Федорович
доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственный университет
abba99@yandex.ru

ВСЕМИРНЫЕ ФЕСТИВАЛИ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Анализируется семидесятилетний путь развития международного фестивального движения молодежи. Раскрывается содержание всемирных форумов, особенности программ на каждом историческом этапе, выделены сложности и противоречия этого процесса. Особое внимание уделено характеристике XIX Всемирного фестиваля, который состоится в октябре 2017 г. в Сочи.

Ключевые слова: *молодежь, всемирные фестивали молодежи, фестивальные программы, молодежные форумы, студенческая молодежь, союзы молодежи.*

В литературе «всемирные фестивали молодежи и студентов» (ВФМС) определяются как массовые форумы представителей молодежи разных стран, борющихся за мир, независимость народов, демократию и социальный прогресс.

Эта форма международного сотрудничества молодежи, сложившаяся в середине XX века, представляет собой традиционные массовые международные праздники, направленные на укрепление мира и дружбы. В программу таких фестивалей обычно входят массовые митинги и манифестации, посвященные борьбе за мир и национальную независимость, концерты и национальные программы отдельных делегаций, международные конкурсы молодых исполнителей, встречи молодежи по интересам и другие мероприятия.

Организаторами ВФМС являются крупные международные молодежные организации, создающие широкопредставительные международные подготовительные комитеты. Испытанная временем форма общения молодежи разных стран, своими корнями уходит в XIX век, когда молодежь принимала активное участие в борьбе против деспотизма и в национально-освободительном движении угнетенных народов. Заметной была и деятельность студенческой молодежи за свои академические свободы.

Во второй половине XIX в. набирало силу движение рабочей молодежи. Параллельно с этим процессом довольно активно работали религиозные молодежные организации. В начале XX в. в Великобритании зародилось всемирное скаутское движение.

Именно в этот период в европейских странах, особенно там, где активно работали социал-демократические партии, были созданы объединения молодежи социалистической направленности. В основном это были союзы рабочей молодежи, выступавшие против капиталистической эксплуатации, и вели активную антиимпериалистическую пропаганду. В 1907 г. в Штудгарте состоялась I международная конференция социалистических организаций молодежи, на которой было принято решение о создании Социалистического интернационала молодежи.

Октябрьская (1917) революция в России оказала большое влияние на развитие международного молодежного движения. После создания Коммунистического интернационала молодежи было много сделано по созданию единого фронта демократической молодежи против угрозы империалистической войны.

В период между мировыми войнами в Европе активизировали свою работу и национальные союзы студентов демократической направленности. Укрепилась их международная солидарность в борьбе против фашизма. В 1941 г. на антифашистской молодежной конференции в Лондоне 17 ноября был объявлен Международным днем студентов, в память, когда гитлеровцы в 1939 г. учинили жестокую расправу над чехословацкими студентами в Праге.

В 1942 году в Лондоне собралась Международная конференция молодежи, на которой был избран Всемирный совет молодежи, координирующий деятельность прогрессивных организаций.

В послевоенный период происходит своеобразный скачек в развитии международного молодежного движения. Появляются новые организации: Всемирная федерация демократической молодежи (ВФДМ) и Международный союз студентов (МСС), поддерживаемые странами социалистического лагеря, а также Всемирная ассамблея молодежи (ВАМ) и Международная студенческая конференция (МСК), ориентированные в своей деятельности на западные страны.

10 ноября 1945 года на крупной международной конференции демократической молодежи в Лондоне, на которой присутствовали представители 63 стран мира, было принято решение учредить Всемирную федерацию демократической

© Басов Н.Ф., 2017

молодежи (ВФДМ). Целью новой международной организации явилось содействие взаимопониманию и сотрудничеству молодежи во всех областях жизни общества, борьбе против социального, национального и расового угнетения, за мир и безопасность народов, за права молодежи. С тех пор 10 ноября ежегодно отмечается как Всемирный день молодежи.

Высшим руководящим органом ВФДМ является конгресс, избиравший из своего состава Совет, который, в свою очередь, формировал Исполком ВФДМ, затем (с 1957 г.) ассамблея членских организаций. Исполнительным органом федерации является Исполком и Бюро ВФДМ. Повседневную работу осуществляет Секретариат (Будапешт).

Федерация впервые в международном масштабе объединила молодежь без различия в политических и религиозных взглядах, расовой и национальной принадлежности и социального положения в защиту мира, своих прав и независимости народов. В 1962 г. ВФДМ объединяла свыше 101 миллиона юношей и девушек из 97 стран мира. От СССР в ВФДМ входили представители ВЛКСМ и Комитета молодежных организаций СССР. В период расцвета Федерация объединяла свыше 250 молодежных организаций из 115 стран мира (1985). По данным на май 2015 г. в ВФДМ входили 80 организаций из 65 стран.

Одной из наиболее эффективных форм работы федерации стало проведение, совместно с Международным союзом студентов, всемирных фестивалей молодежи.

Международный союз студентов – это международное объединение студенческих организаций, основанное 27 августа 1946 г. на Всемирном конгрессе студентов в Праге. Работает на основе Устава, в котором провозглашена цель МСС – защита интересов студентов, борьба за мир и международную безопасность, против империализма, колониализма и неоколониализма, реакции, фашизма и расизма, за национальное освобождение, социальный прогресс и демократизацию образования. В начале 70-х годов МСС объединял 88 студенческих организаций из 86 стран мира. Вместе с ВФДМ она является одним из организаторов всемирного фестивального движения молодежи и студентов.

Высшим органом Международного союза студентов является Конгресс, избирающий руководящий орган Исполком, Президента МСС и Секретарит. Издает ежемесячный журнал «Всемирные студенческие новости» на английском, французском, испанском и арабском языках.

По некоторым данным МСС объединяет 152 национальные студенческие организации из 144 стран мира. Международному союзу студентов Организацией Объединенных Наций присвоен консультативный статус в ЮНЕСКО.

Приоритетные рабочие области МСС – обмен информацией, защита статуса студентов, мира, окружающей среды, права человека.

Считается, что МСС, по сути, прекратил свое существование на рубеже 80–90-х годов. Однако в процессе подготовки к XIX всемирному фестивалю молодежи вызрело решение о возрождении Международного студенческого движения. Такую инициативу поддержало большинство молодежных организаций, готовящихся прибыть на фестиваль в Россию. Планируется заявить на фестивале о воссоздании международной организации, которая много сделала для развития всемирного фестивального движения прогрессивной молодежи.

В настоящее время в нашей стране основной структурой, которая координирует международную деятельность молодежных объединений, является Национальный совет молодежных и детских объединений России.

Семидесятилетний путь фестивального движения начался в 1947 году, когда 25 июля в Праге открылся I Всемирный фестиваль молодежи и студентов. В нем приняли участие 17 тысяч юношей и девушек из 71 страны мира. Почти целый месяц дни фестиваля были наполнены политическими акциями, встречами, художественными и спортивными выступлениями. 16 августа, в день закрытия фестиваля, прозвучал призыв: «Молодежь, объединяйся в борьбе за прочный и длительный мир!»

Интересно, что на фестивале проходил песенный конкурс, на котором победил «Гимн демократической молодежи». По сути, он стал гимном фестивального движения. Впервые песня, написанная композитором А.Г. Новиковым на слова поэта Л.И. Ошанина, прозвучала в день открытия фестиваля и была удостоена первой премии на конкурсе песен. Первым исполнителем «Гимна» стал певец Георгий Абрамов. Особенно впечатляюще звучал тогда первый куплет песни:

«Дети разных народов,
Мы мечтою о мире живем.
В эти грозные годы
Мы за счастье бороться идем.
В разных землях и странах,
На морях – океанах
Каждый, кто молод,
Дайте нам руки,
В наши ряды, друзья!»

Два года спустя ВФДМ объявила это произведение официальным Гимном демократической молодежи мира. Современным поколениям молодежи Гимн известен в исполнении С. Ротару и Л. Лещенко.

Огромной популярностью на I Фестивале также пользовалась итальянская народная песня «Белла чао», исполненная бывшими партизанами. Потом многие годы её пели Ив Монтан, Муслим Магомаев и Дин Рид.

Следующие фестивали молодежи и студентов проходили с периодичностью в два года в столицах стран Восточной Европы. Второй форум студенчества и молодежи планеты проходил в 1949 г. (14–18 августа) в Будапеште, столице Венгрии и собрал 20000 участников из 82 стран мира.

Политическая часть программы была нацелена на поддержку антиколониальной борьбы народов Индонезии, Малайзии и Французского Индокитая, а также на антифашистскую борьбу испанского и греческих народов.

Большую моральную поддержку фестивалю высказал нобелевский лауреат, экс-президент Постоянного комитета Всемирного конгресса сторонников мира Фредерик Жолио–Кюри и другие выдающиеся личности того времени.

III (1951. Берлин), IV (1955. Бухарест), V (1955. Варшава) Всемирные фестивали молодежи и студентов демонстрировали рост численности участников до 30 тысяч человек (см. таблицу в конце статьи).

Под лозунгом «За мир и дружбу» проходил VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов в Москве (28 июля – 11 августа 1957 г.). Это был самый массовый фестиваль за всю его историю: гостями столицы нашей родины стали 34000 человек из 131 страны мира.

Идеи VI Всемирного форума нашли довольно полное отражение в эмблеме фестиваля, автором которой является московский художник Константин Михайлович Кузгинов. В 1958 г. Венский конгресс ВФДМ принял ромашку Московского фестиваля за постоянную основу для всех последующих всемирных молодежных форумов. Символом молодежного фестиваля стал Голубь мира, придуманный всемирно известным художником Пабло Пикассо.

Насыщенной была двухнедельная программа ВФМС. Кроме содержательной политической программы в Москве состоялись песенные конкурсы. Ансамбль «Дружба» и Эдита Пьеха выступали с «Программой «Песни народов мира» и завоевали золотую медаль и звание лауреатов фестиваля. Марис Лиепа участвовал в конкурсе классического и характерного танца и получил золотую медаль.

Грандиозным по масштабам стал международный кинофестиваль, на котором было представлено около 130 фильмов из 30 стран. Среди картин, отмеченных золотыми медалями, был фильм советского режиссера Александра Зархи «Высота». Золотые медали конкурса получили ленты, созданные молодыми кинематографистами. Среди награжденных были представители Китая, Чехословакии, ГДР, Греции, Монголии, Египта, Франции, Советского Союза, Румынии, Индии, Швеции, Японии, США, Израиля и других стран мира.

К московскому фестивалю были написаны и прозвучали песни «Если бы парни всей земли…», «Зори московские…», «Фестивальный вальс» и др. На церемонии закрытия прозвучала песня «Подмосковные вечера» в исполнении Владимира Трошина и Эдиты Пьехи, ставшей визитной карточкой СССР.

VII (26 июля – 4 августа 1959 г.) и VIII (27 июля – 5 августа 1962 г.) фестивали впервые проходили в капиталистических странах: Австрии (Вена) и Финляндии (Хельсинки). Они собрали по 18000 делегатов из более чем 100 стран мира. Лозунгом форумов стали «За мир и дружбу и мирное сосуществование» и «За мир и дружбу».

С 1960-х годов перерыв между фестивалей начал увеличиваться. Так, например, IX Всемирный фестиваль молодежи и студентов вначале было намечено провести в Алжире в 1965 году. Однако в этой стране произошел военный переворот и фестиваль состоялся только в 1968 году в столице Болгарии – Софии (28 июля – 6 августа). ВФМС проходил под лозунгом «За солидарность, мир и дружбу». В Софию прибыли 20000 участников из 138 стран мира. Во время форума прошло несколько акций против войны во Вьетнаме. Делегаты отправили груз в порт Хайфон с гуманитарной помощью для вьетнамского народа, борющегося против «агрессии американского империализма».

Помимо этого в программе фестиваля были акции солидарности в пользу освободительного движения против апартеида Южной Африке, в поддержку «действий арабской молодежи против израильской агрессии», а также в поддержку борьбы за независимость португальских колоний и в поддержку революционных движений в Латинской Америке.

X Всемирный фестиваль молодежи и студентов проходил как и III всемирный форум (1951. ГДР) в Берлине (28 июля – 5 августа 1973 г.). Он собрал 25600 делегатов из 140 стран мира и проходил под лозунгом «За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу».

Очередной XI фестиваль молодежи и студентов был впервые проведен на Американском континенте – в столице революционной Кубы Гаване (29 июля – 7 августа 1978 г.). Сюда прибыли 18500 делегатов из 145 стран мира. Лозунг остался, как и в Берлине, прежним.

В 1985 году Россия снова стала хозяйкой, как в 1957 г., Всемирного фестиваля молодежи и студентов. XII форум проходил с 27 июля по 3 августа в Москве. Это был самый представительный по числу стран-участниц фестиваль за всю историю этого движения. Делегаты прибыли из 157 стран мира. Автором эмблемы фестиваля стал Масаутов Рафаэль Зайнурович, а автором талисмана фестиваля «КАТЮША» – Веременко Михаил Петрович. Накануне фестиваля были выпущены почтовые марки с фестивальной символикой, памятная монета и проведён специальный тираж государственной лотереи. Всего в нашей стране с эмблемой фестиваля было выпущено более 7000 наименований сувенирной продукции.

В политическую программу фестиваля входило обсуждение проблемы экономической помощи отсталым и развивающимся странам, борьба с нищетой и безработицей, поднимались проблемы охраны окружающей среды.

Во время Московского фестиваля состоялась выставка молодых художников, фотовыставка, концерты с участием как самодеятельных и этнических коллективов, так и профессионалов, таких как Дин Рид, Бари Алибасов и другие.

По завершении основной программы 4–16 августа 1985 года в Артеке состоялся международный детский праздник «Салют, мир! Салют фестиваль!»

XIII всемирный фестиваль молодежи и студентов (1989) вошел в историю тем, что впервые прошел на азиатском континенте, в столице КНДР Пхеньяне. Кроме всего, этот фестиваль стал самым представительным – в нем участвовали делегаты из 177 стран мира. Специально для фестиваля был построен грандиозный «стадион Первого мая» на 150000 человек. Считается, что и в наши дни он остается самым вместительным стадионом на Земле.

Крушение социализма в СССР и странах Восточной Европы в конце 1980-х – начале 1990-х годов сказалось и на периодичности проведения всемирных фестивалей. Лишь почти через восемь лет, благодаря настойчивости организаций – членов ВФДМ и активной поддержке правительства Кубы во второй половине 1990-х годов фестивальное движение было возрождено. В 1997 году в Гаване (Куба) состоялся очередной XIV всемирный фестиваль молодежи и студентов (29 июля – 5 августа, собрал 12325 делегатов из 136 стран).

Следующий XV всемирный фестиваль молодежи и студентов вошел в историю тем, что впервые проходил на африканском континенте в 2001 г. в Алжире. Он собрал наименьшее число участников за всю историю этого движения – 6500 человек из 110 стран мира. Проходил под лозунгом «Глобализуем борьбу за мир, солидарность, развитие, против империализма».

Очередной XVI фестиваль молодежи и студентов состоялся в Венесуэле (г. Каракас) в 2005 году (7–15 августа). Здесь собрались 17 тыс. представителей из 144 стран мира.

XVII форум молодежи и студентов проходил в Претории ЮАР 13–21 декабря 2010 года. Сюда прибыли 30000 человек из 153 стран мира.

XVIII всемирный фестиваль молодежи и студентов состоялся в Эквадоре (Кито) 7–13 декабря 2013 года, собрав свыше 8 тыс. участников из 88 стран мира. Девиз форума: «Молодежь объединилась против империализма, за мир во всем мире, солидарность и социальные перемены» [3].

За два года до следующего ВФМС президент РФ В.В. Путин в 2015 г. поручил Росмолодежи организовать работу по выдвижению заявки в качестве страны-организатора XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов в 2017 году. 9–12 ноября 2015 года в Гаване (Куба) состоялось заседание Генеральной Ассамблеи ВФДМ. В её работе приняли участие представители нескольких организаций из России. Ассамблея одобрила российскую заявку о проведении в нашей стране очередного международного форума.

Призыв к молодежи мира с изложением целей и задач предстоящего XIX ВФМС был принят Международным подготовительным комитетом на Первой международной подготовительной встрече, организованной ВФДМ в г. Каракасе (Венесуэла) в июне 2016 г. Участники единогласно отдали России (Сочи) право провести это мероприятие.

Еще в апреле 2016 г. был проведен творческий конкурс на создание логотипа предстоящего фестиваля. Участники должны были учесть традиции фестивального движения, опыт проведения фестивалей в России. Окончательный проект эмблемы Всемирного фестиваля и был принят на этой подготовительной встрече в Каракасе. Им стал обновленный логотип двух Московских фестивалей 1957 и 1985 годов. Традиции и преемственность поколений отражает разноцветная ромашка, состоящая из множества разноцветных пикселей, что символизирует общность молодежи всего мира в эпоху информационного сообщества. В центре эмблемы на фоне земного шара голубь мира с распростертыми крыльями.

С 14 по 18 ноября 2016 г. в Виндхуке (Намибия) состоялась вторая Международная подготовительная встреча к XIX ВФМС, на которой был принят проект программы предстоящего фестиваля. Окончательный вариант программы ВФМС утвержден на третьей Международной подготовительной встрече в марте 2016 г. в Шри-Ланке. Заключительная, четвертая, подготовительная встреча пройдет накануне фестиваля в октябре 2017 г. в Сочи.

XIX Всемирный фестиваль молодежи и студентов пройдет 14–22 октября 2017 г. в Москве (торжественный парад делегаций) и Сочи (сам фестиваль) под лозунгом «За мир, солидарность и социальную справедливость, мы боремся против империализма – уважая наше прошлое, мы строим наше будущее!»

Основной целью Фестиваля является выработка единых подходов к решению глобальных проблем. Задача – консолидация населения планеты «Во имя мира во всем мире». Предполагается, что программа международного форума будет включать диалог культур, проблемы экономики и вызовы глобализации, политики, международной безопасности, развития общественных институтов.

Основное содержание программы ВФМС связано с усилением борьбы против империализма, содействием борьбе молодежи за свои права, борьбы за равноправие и против любого вида дискри-

Таблица 1

Всемирные фестивали молодежи и студентов (1947–2017 гг.)

№	Дата проведения фестиваля	Место проведения	Число участников	Принимающая страна	Девиз фестивалей
I	25 июля – 16 августа 1947	Прага, Чехословакия	17000	71	«Молодёжь, объединяйся, вперёд к будущему миру!»
II	14–28 августа 1949	Будапешт, Венгрия	20000	82	«Молодёжь, объединяйся, вперёд к будущему миру, демократии, национальной независимости и лучшему будущему для людей»
III	5–19 августа 1951	Берлин, ГДР	26000	104	«За мир и дружбу – против ядерного оружия»
IV	2–16 августа 1953	Бухарест, Румыния	30000	111	«За мир и дружбу»
V	31 июля – 14 августа 1955	Варшава, Польша	30000	114	«За мир и дружбу – против агрессивных империалистических союзов»
VI	28 июля – 11 августа 1957	Москва, СССР	34000	131	«За мир и дружбу»
VII	26 июля – 4 августа 1959	Вена, Австрия	18000	112	«За мир и дружбу и мирное сосуществование»
VIII	27 июля – 5 августа 1962	Хельсинки, Финляндия	18000	137	«За мир и дружбу»
IX	28 июля – 6 августа 1968	София, Болгария	20000	138	«За солидарность, мир и дружбу»
X	28 июля – 5 августа 1973	Берлин, ГДР	25600	140	«За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу»
XI	29 июля – 7 августа 1978	Гавана, Куба	18500	145	«За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу»
XII	27 июля – 3 августа 1985	Москва, СССР	26000	157	«За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу»
XIII	1–8 июля 1989	Пхеньян, КНДР	22000	177	«За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу»
XIV	29 июля – 5 августа 1997	Гавана, Куба	12325	136	«За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу»
XV	8–16 августа 2001	Алжир, Египет	6500	110	«Глобализуем борьбу за мир, солидарность, развитие, против империализма»
XVI	4–19 августа 2005	Каракас, Венесуэла	17000	144	«За мир и солидарность, мы боремся против империализма и войны»
XVII	13–21 декабря 2010	Претория, ЮАР	15000	126	«За победу над империализмом, за мир во всем мире, солидарность и социальные изменения»
XVIII	7–13 декабря 2013	Кито, Эквадор	8000	88	«Молодёжь объединилась против империализма, за мир во всём мире, солидарность и социальные перемены»
XIX	14–22 октября 2017	Сочи, Россия	~20000	~150	«За мир, солидарность и социальную справедливость, мы боремся против империализма – уважая наше прошлое, мы строим наше будущее!» [3]

минации. Кроме того, появится возможность обсудить важнейшие вопросы, связанные с наукой и окружающей средой, студенческим движением. Предполагается также, что одной из главных тем форума будет 70-я годовщина фестивального движения молодежи.

Дискуссионная программа в Сочи предусматривает работу разнообразных площадок для диалога, в том числе панельные дискуссии, открытые лектории, научные конференции. Ключевыми темами, в соответствии с программой фестиваля, станут «Культура и глобализация», «Глобальная экономика», «Экономика знаний», «Развитие общественных институтов», «Политика и международная безопасность».

Участниками фестиваля станут более 20000 молодых людей из 150 стран мира. Соберутся молодые представители НКО, молодые журналисты, творческая и спортивная молодежь, молодые инженеры-конструкторы, лидеры молодежных организаций, молодые преподаватели вузов, лидеры студенческого самоуправления, молодые ученые.

19 января 2017 г. был опубликован Указ Президента Российской Федерации № 23 «О подготовке и проведении XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов». В соответствии с Указом образован организационный комитет, председателем которого назначен первый заместитель Руководителя Администрации Президента РФ С.В. Кириенко. Кроме того, было утверждено Положение, на основании которого будут работать Оргкомитет ВФМС.

Новая текущая информация о ходе подготовки и проведении этого важного форума размещена на Официальном сайте XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов (russia2017.com).

В целом система современного всемирного молодежного движения отличается сложностью и противоречивостью. Семидесятилетний путь истории фестивалей молодежи и студентов служит подтверждением данных явлений. Можно надеяться, что XIX форум молодежи мира позволит разрешить многие проблемы, накопившиеся в международном молодежном движении.

Библиографический список

1. *Володин И.А.* Борьба прогрессивных сил за единство действий и сотрудничество в международном студенческом движении (1945–1980 гг.). – М., 1983. – 85 с.

2. *Володин И.А.* МСС – Международный союз студентов / И.А. Володин, А.Н. Жариков, В.П. Мошняга. – М., 1978. – 176 с.

3. Всемирный фестиваль молодежи и студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.m.wikipedia.org/wiki. – Виртуальная энциклопедия (дата обращения: 25.01.2017).

4. Всемирная федерация демократической молодежи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.wfdy.org. – Официальный сайт Всемирной федерации демократической молодежи (дата обращения: 25.01.2017).

5. Зарубежные молодежные организации: Справочник. – М., 1989. – 492 с.

6. *Коряковцева О.А.* Особенности реализации государственной молодежной политики в постсоветской России. – Ярославль, 2008. – 159 с.

7. Международный союз студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elsa.org/about/index.html. – Официальный сайт Международного союза студентов (дата обращения: 25.01.2017).

8. Международное молодежное сотрудничество: факты и документы / сост. Г.А. Луке и др. – Самара, 2008. – 92 с.

9. *Мошняга В.П.* Всемирные фестивали молодежи и студентов (1947–1989). – М., 1989. – 41 с.

10. *Мошняга В.П.* ВФДМ. – М., 1976. – 144 с.

11. *Мошняга В.П.* Актуальные вопросы международного молодежного движения / В.П. Мошняга, В.А. Луков, М.М. Мухамеджанов. – М., 1983 – 86 с.

12. Официальный сайт XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russia2017.com. – Официальный сайт XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов (дата обращения: 25.01.2017).

13. *Харченко В.В.* Международное молодежное движение сегодня // Российская молодежь: проблемы и решения. – М., 2005. – С. 496–536.

УДК 371.485

Пивненко Владимир Юрьевич
Ульяновский фармацевтический колледж
specialmanager@mail.ru

ФИЛЬМЫ О СТАРШЕКЛАССНИКАХ, КАК ОТРАЖЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ СОВЕТСКОГО ВОСПИТАНИЯ 1970-Х ГОДОВ

В статье рассматриваются проблематика «школьных» художественных фильмов 1970-х годов, анализ наиболее ярких фильмов о советских старшеклассниках, соотношение идеологизированной и педагогической действительностей в образовании.

Ключевые слова: *фильмы, история педагогики, ученики и учителя, дети, взаимоотношения, воспитание.*

В историко-педагогической реальности (как и современной педагогической реальности) следует выделять, по крайней мере, четыре слоя: действительный пласт событий (педагогическую действительность), отражение этих событий в сознании его участников (в том числе отсроченное воспоминание об этих событиях), представленность этой действительности в официальных и научных документах эпохи (в них содержится значительная доза идеологизированных формулировок) и отражение педагогической действительности в художественных формах [1].

Однако уточнение предмета конкретного историко-педагогического исследования (на изучение какого пласта реальности претендует автор) не всегда происходит.

Историко-педагогические исследования, как правило, опираются на изучение документов соответствующей эпохи, анализу периодических педагогических и непедагогических изданий, анализ научных изданий соответствующей эпохи, анкетирование и интервьюирование «свидетелей» эпохи. Эти методы обращены в большей степени ко второму и третьему слою педагогической реальности.

В иконографическом материале (в фотографиях, картинах, телепередачах, художественных и документальных фильмах), в большей мере выражается пласт «отражённой» реальности. Соответственно и анализ такого рода материалов, как метод исторического исследования, претендует, прежде всего, на исследование отражения реальности в художественных образах.

Целью нашего исследования является показ возможностей анализа тенденций советского воспитания 1970-х годов на материале художественных фильмов о старшеклассниках.

Как нам представляется такой анализ (анализ фильмов о старшеклассниках как иконографического материала) позволит «обнажить» некоторые особенности ценностного контекста советского воспитания этих лет, которые затруднительно выявить более традиционными методами историко-педагогического исследования.

Художественные формы в значительной степени – «увеличительное стекло» напряжений и тенденций педагогической действительности. Но прежде чем приступить к заявленному анализу, отметим некоторые особенности кинематографа 1970-х годов.

1970-е годы, с их относительной экономической стабильностью, стали расцветом особенного кинематографа, который, по мнению К.К. Парамоновой, нельзя однозначно отнести к «детскому» или «взрослому» [2]. Иногда в форме «детского кино» ставились общие социальные и социально-нравственные проблемы советского общества.

В 1970-е гг. нарастал разрыв между картиной жизни, «выстраиваемой» официальной пропагандой и сложностью социальных процессов разворачивающихся в Советском Союзе. У авторов детского кинематографа оставалось два пути: не замечать этого разрыва и пытаться удержаться в рамках традиционной идеологической модели (усилив её патриотическое содержание), или, напротив, «не замечать» самой этой модели, делая акцент на проблемных явлениях советской действительности [3]. В «школьном кино» 1970-х годов нашли отражение обе тенденции.

Примерами воплощения первой тенденции являются фильмы о подростках и старшеклассниках как «Приключения Электроника» (1979), «Когда я стану великаном» (1978), «Три веселые смены» (1977).

Примеры второй тенденции в киноискусстве: «Розыгрыш» (1976), «Расписание на послезавтра» (1978), «Завтрак на траве» (1979).

В 1970-х гг. резко увеличилось производство кино- и телефильмов, повествующих о жизни советских школьников. Всего в 1970-1979 годах было выпущено 30 «школьных фильмов», в том числе 12 фильмов о старшеклассниках [4].

Советский детский кинематограф 1960-х – середины 1980-х гг. представлял собой сложное поле идеологической борьбы в сфере воспитания будущих граждан СССР.

Тематику школьных фильмов 1970-х годов можно разделить несколько условно на три группы: фильмы о прошлом, фильмы о настоящем, фильмы о будущем.

Пример первого является фильм «Тимур и его команда» (1971).

Большинство фильмов относятся ко второй группе. Это такие фильмы, вызвавшие отклики и дискуссии не только в педагогическом, но «во

 © Пивненко В.Ю., 2017

взрослом» мире как «Доживем до понедельника» (1968 год – граница 1970-х), «Точка, точка, запятая» (1971), «Не болит голова у дятла» (1974), «Розыгрыш» (1976), «Ключ без права передачи» (1976), «Школьный вальс» (1977), «Вам и не снилось» (1980).

К третьей группе относятся фильмы более-менее научно-фантастические. Их было выпущено немного, но они создавали важный эмоционально-социальный фон для трактовки перспектив советского общества. Примеры таких фильмов: «Москва-Кассиопея» (1973), «Отроки во вселенной» (1974), «Расписание на послезавтра» (1978). Интересно, что в собственно научно-фантастических фильмах («Москва-Кассиопея», «Отроки во вселенной», «Через тернии к звёздам») идейное содержание и характер героев ближе к «образам правильного советского школьника», чем в фильмах о настоящем [3].

В фильмах же о настоящем преобладали темы менее идеологические: взаимоотношение поколений, как взаимоотношении «новых» детей и педагогов (тема поднята была в яркой форме ещё в фильме 1960-х годов «Доживём до понедельника») и тема юношеской любви («Розыгрыш», «Расписание на послезавтра», «Школьный Вальс»).

Для дальнейшего анализа выберем два фильма, может быть наиболее резко выражающие некоторые тенденции в советском образовании, воспитании этих лет и, парадоксально, пользующиеся некоторой популярностью и в настоящее время: «Розыгрыш» и «Расписание на послезавтра».

Фильмы вышли в прокат почти одновремённо: «Розыгрыш» (1976), «Расписание на послезавтра» (1978).

Логика нашего анализа фильмов: фабула, проблематика, социально-педагогические выводы.

«Розыгрыш»

1. Фабула.

Действие разворачивается в обычной советской школе. Лидер класса Олег Комаровский подговаривает одноклассников отложить контрольную работу, а для этого наврать учительнице математики, что она якобы не предупреждала о контрольной. Учительница напоминает о контрольной работе. В свою очередь дети утверждают, что они не слышали о ней. Учительница извиняется перед учениками.

Обман раскрывается. Тая Петрова, которую в классе дразнили «юродивой» из-за ее болезненности, говорит правду, причём она предупреждает заранее: если её прямо спросят, было ли сказано о контрольной, она честно скажет: «Да, было».

Комаровский получает единицу. Дети говорят, что это был розыгрыш с их стороны. Учитель: «Контрольная работа состоялась, только задачи были не тригонометрические, а нравственные»!

Параллельно развивается вторая часть сюжета: в классе новый ученик, Игорь Грушко. Он пишет песни, и мечтает набрать музыкальную группу.

Комаровский понимает, что его позициям лидера был нанесён урон, и пытается выправить положение. Он пытается извиниться, используя для достижения своей цели (исправить единицу, чтобы поступить в ВУЗ) Таю. Однако учительница не стала этого делать.

Возникает конфликт между Комаровским и Грушко. Для Игоря значимо – правда, честность, возможность заниматься творчеством, нести в этот мир счастье. Для Олега же главное – достижение цели любыми способами.

В финале картины, где перед нами предстаёт класс в момент съёмки общей фотографии, показаны все ключевые герои истории. Все, кроме Олега. Почему?

На этот вопрос можно ответить исходя из логики фильма – все герои истории для учительницы станут выдающимися личностями в виду своего характера и темперамента. А Олег Комаровский из-за эгоистичных соображений и наплевательского отношения ко всему и ко всем получил с одной стороны оплеуху морально-нравственную, а с другой – в буквальном смысле от Игоря Грушко в раздевалке.

Может после таких уроков он задумается о том, что свою жизнь нужно строить подобающим образом, проявляя внимание и заботу к окружающим.

2. Проблематика.

Собственно в конфликте «Комаровский – Грушко» и содержится основная проблематика фильма: смысл жизни в дружелюбном творчестве или в достижении цели.

Вторая тема фильма отражена в противостоянии Таи и Комаровского – честность или сиюминутная выгода в отношениях между людьми, в том числе между людьми разных статусов и поколений.

3. Социально-педагогические выводы.

Как мы видим проблематика фильма не идеологическая, а социально-нравственная: за каким типом личности, правда.

Конфликт не «детский», в «школьной форме» в нём отражено одно из полей напряжения и выбора человека в советском обществе 1970-х годов: жить по правде или жить по выгоде, демонстрируя, если надо, соответствующую идеологическую лояльность.

«Расписание на послезавтра»

1. Фабула.

В физико-математическую школу имени Льва Ландау при институте физики Академии Наук СССР из обычной школы переходит работать учительница литературы Антонина Сергеевна.

Завхоз школы говорит Антонине Сергеевне: «Не справитесь»! «Ваш предмет эти дети учить не станут»!

Антонина Сергеевна знакомиться с директором школы Андреем Андреевичем в бассейне (!), где глава школы играет в водное поло за команду «Кварк» против команды «Позитрон».

Во время знакомства происходит взрыв в физической школьной лаборатории. Действие переносится в учительскую. Директор в присутствии Антонины Сергеевны и других учителей отчитывает трёх юных гениев за взрыв в лаборатории, но разговор быстро переходит в «физическую плоскость»: оказывается, ученики пытались получить металлический водород, обсуждается, что, они физически сделали не так.

Дальнейшее развитие сюжета связано с интеллектуальным противостоянием «отчаянных» учеников-физиков и гуманитария Антонины Сергеевны.

Происходит взрыв в школьной лаборатории. После него Овечкина приводят к директору Андрею Андреевичу, который вместо того чтобы сделать выговор своему ученику, просит его написать расчеты.

2. Проблематика.

В относительно-фантастической форме (физико-математическая школа имени Льва Ландау выглядит вполне утопично для 1970-х годов) в фильме проявляются две проблематики: стиль отношений учеников и учителей и соотношение в целях и практике образовании, в воспитании рационального научного мировосприятия и гуманитарного, художественного.

Особенностью фильма является отсутствие явной моральной развязки – фильм является как бы не более, чем «отрывком» из жизни персонажей.

3. Социально-педагогические выводы.

Фильм, может несколько запоздало – разгар общественных дискуссий на эту тему относится к 1960-м годам – ставит проблему соотношения «физики» и «лирики», научного и гуманитарного мировоззрения в развитии человека и в общественном сознании.

Однако «фактура» для постановки этой проблематики на школьном материале (развитие *сети* специализированных, в частности физмат, школ и классов) появилась именно в 1970-е годы.

***

Каковы же результаты нашего анализа отражения тенденций воспитания в школе в художественных фильмах1970-х годов.

При использовании иконографического материала, в частности художественных фильмов, для «постижения» школьной действительности какого-то времени, важно учитывать не только педагогический (факты истории образования и воспитания), но и социальный контекст данного времени.

Проблематика «школьных» художественных фильмов соответствующего времени – «увеличительное стекло» *некоторых* тенденций образования, воспитания эпохи. Их нельзя напрямую переносить на описание массового советского воспитания в целом.

В «школьных фильмах» 1970-х годов отражены две особенности общественного и педагогического сознания эпохи: интерес к нравственной проблематике и интерес к проблемам соотношения интеллектуального, рационального, «научного» и эмоционального, «гуманитарного» взглядов на мир.

Анализ фильмов «Розыгрыш» и «Расписание на послезавтра» показывают актуальность для общественного сознания 1970-х годов *морально-нравственной* проблематики школьной действительности, как в аспекте взаимоотношений школьников, так и в аспекте взаимоотношений школьников и учителей.

Анализ фильма «Расписание на послезавтра» показывает значимость для 1970-х годов построения художественных моделей школьной действительности, проблематизирующей соотношение научного (сциенциского) мировосприятия и художественного, гуманитарного.

Обе тематики в определённой мере являются актуальными для анализа тенденций современного российского образования и воспитания, в частности места естественных и гуманитарных наук, соответствующих стилей мышления и характера лидирующих ценностей в современной школе и школе ближайшего будущего.

Поэтому анализ реалий образования, воспитания 1970-х годов – это не только взгляд в прошлое, но и через анализ прошлого взгляд в будущее.

Вероятно, этим объясняется неоднократное появление в последние годы фильмов «Розыгрыш» и «Расписание на послезавтра» на различных телевизионных каналах и создание фильма «Розыгрыш» – 2008 года, возвращающегося зрителя к проблематике «Розыгрыша» – 1976 в современном социально-ценностном поле.

Библиографический список

1. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: теория и история. – М.: АСОУ, 2016. – 472 с.

2. *Парамонова К.К.* Фильм и дети. – М.: ВГИК, 1974. – 164 с.

3. *Кожевников А.* Советский детский кинематограф 1960 – середины 80-х гг. как средство воспитания и идеологической борьбы. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: forum-msk.org/material/society/788708.html (дата обращения: 20.12.2016).

4. Советские фильмы про школу, про любовь и про подростков. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sovkinofilm.ru/besplatnye-sovetskie-filmy-smotret-onlajn/sovetskie-detskie-filmy/sovetskie-filmy-pro-shkolu (дата обращения: 20.12.2016).

УДК 37.015

Степанова Мария Владимировна
Московский городской педагогический университет
vfif123321@yandex.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

Статья раскрывает сущность понятия «воскресная школа», в ней предлагается исторический обзор, повествующий о возникновении, становлении и развитии в России воскресных школ, их влияние на образование и воспитание различных кругов общества, а также взаимосвязь с «институтом семьи». Проводится разноплановый анализ положения воскресных школ в современном обществе. Статья освещает духовно-нравственное значение, которое несут в себе воскресные школы, их существенный вклад в развитие подрастающего поколения, укрепление семейных отношений, преобразование и дальнейшее поддержание моральных и этических возможностей общества в целом.

Ключевые слова: *воскресная школа, духовно-нравственное развитие, подрастающее поколение, институт семьи, образование, общество.*

В настоящее время все ускоряющегося ритма жизни порой затруднительными становятся внутрисемейные отношения, в частности развитие и воспитание детей как подрастающего поколения. Главная роль в данном случае всецело принадлежит родителям. От первых учителей семьи, их непосредственного примера и атмосферы в доме зависит как будет формироваться личность ребенка. Совокупность всех составляющих обстоятельств жизни ребенка образуют создание и закрепление привычек поведения, понимание основ жизненного строя, о добре и зле, хорошем и плохом, справедливом и несправедливом. К сожалению, в последнее время в средства массовой информации, а также сеть интернет попадают записи происшествий внутрисемейных конфликтов, в которых чаще всего страдают именно дети.

Но не только в «домашнем институте» существуют проблемы воспитания и развития. Нередко в семье со стороны можно наблюдать благополучие, но вместе с тем, дети вырастают проблемными, с тяжелым «внутренним устроением». Дети и подростки поддаются дурному влиянию СМИ и телевидения, так часто пропагандирующих западный мир жизнедеятельности, который пагубно воздействует на российское общество, в особенности на подрастающее поколение. Велико влияние компьютерных игр, поскольку они переносят детей из жизненной реальности в виртуальное пространство. И даже в школе, а теперь и в детском саду, на прогулке во дворе нет убежденности, что ребенок будет в безопасности от дурного влияния. Уклад жизни предыдущих поколений, безусловно далекий от идеала, но, в то же время, значительно более безопасный, когда в социальной среде царил порядок, уважение старших поколений и друг друга, незаметно ушел из современной жизни.

Как мы знаем, в нашей стране на протяжении прошлого века исторически утвердилась атеистическая ситуация, в связи с которой образование и педагогика в основном были разделены с религией. Духовное развитие, просвещение и образование было недоступно российскому обществу. В конце 80-х – начале 90-х годов XX столетия положение изменилось в лучшую сторону для Православной Церкви, вновь открылась возможность возрождения институтов духовного воспитания и образования, в том числе и Воскресных школ.

Первая Воскресная школа была открыта в Киеве популярным и авторитетным российским врачом и педагогом Н.И. Пироговым в 1859 году. В воскресные дни под его руководством приступили к проведению занятий со всеми желающими студенты Киевского университета. Н.И. Пироговым было замечено в то время «разительное различие между этой Воскресной школой и обычными казенными школами и в их приемах, и в их способах учения, и в обхождении учителя с учениками» и делал вывод, что «Воскресные школы – предмет необходимости» [7, с. 408].

Воскресная школа как инновационный педагогический феномен приобретала большую востребованность в обществе, так как обладала значительными положительными отличиями от казенных школ XIX века. Новая форма обучения стала увеличивать количество учащихся, благодаря чему к началу 1860-х годов численность Воскресных школ возросла до трехсот – они были организованы как в столичных и губернских городах, так и в уездных городах и селах.

В Москве первая Воскресная школа была открыта 12 июня 1860 года. Большая роль в учреждении этих школ принадлежала студенчеству, как и ранее в Киеве. Оценивая быстрое развитие и распространение Воскресных школ в Петербурге в том же году, Министерство народного просвещения дало указание обеспечить их помещениями всех столичных зданий, относящихся к гимназиям, уездным и приходским училищам. Следует заметить, что в подавляющем большинстве учредители и преподаватели этих школ были прикреплены к учебному ведомству министерства.

Значимость возникновения Воскресных школ в России была отмечена крупным деятелем в области педагогики К.Д. Ушинским. В то время учебная деятельность во всех видах обучающих учреждений, как светских, так и духовных, имели в большей степени образовательный характер, нежели воспитательный. Это мотивировало педагогов-исследователей к реализации новых возмож-

© Степанова М.В., 2017

ностей в продвижении веры и грамотности, в том числе, и в Воскресных школах. В 1861 году в свет выходит статья К.Д. Ушинского «Воскресные школы», опубликованная в «Журнале Министерства народного просвещения». Она воссоединила и систематизировала существующие знания об этом новейшем феномене в российской педагогике XIX века. В своей статье авторитетный педагог делал акцент, особо выделял воспитательную сторону педагогического процесса в Воскресных школах. Таким образом, делая выводы, касательно внешнего устройства Воскресной школы, Ушинский обозначил фундаментальные параметры, которых, как он считал, следует придерживаться при создании и формировании Воскресной школы.

К.Д. Ушинский выделяет и главнейшие задачи, которые предстают перед Воскресной школой, а именно: «пробудить умственные способности учеников к самодеятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах», а также «направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба» [12, с. 2496].

Нравственную воспитательную сторону Воскресных школ было бы опрометчиво и недальновидно недооценивать. В первую очередь, они давали возможность ученикам «проводить время не в кабаке или трактире, а под присмотром воспитанных и образованных людей, которые обращались с ними вежливо и ласково» [12]. Эти учебные заведения реализовывали также возможность общения между всем слоями населения, становясь связующим звеном между интеллигенцией и простыми людьми.

К примеру, понимание преимущества образования работающему гражданину давала именно Воскресная школа. «Ведь только просвещенный религией и образованием человек, – писал К.Д. Ушинский, – составляет тот российский народ, который будет обеспечивать благоденствие России, ее силу, спокойствие и богатство» [12].

В конце XIX века в приходах Русской Православной Церкви образовываются кружки, в которых подрастающему поколению объясняют основы православного вероучения. Постепенно, шаг за шагом, возникает определенная, особенная форма взаимодействия с детьми и молодежью, сконцентрированная на их духовно-нравственное воспитание. Спустя два десятилетия подобные группы сформировались почти при каждом приходе. Традиционное название, бытовавшее до 1917 года, остается и именуется как церковно-приходская школа. Чаще всего, занятия в них организовывались по воскресеньям после службы в храме, отсюда и второе их название – Воскресные школы. Со временем стало очевидно, что главной сутью в названии «Воскресная» является не календарный день, а глубокий духовный смысл – воскресение, просвещение, озарение души человека при открытии им веры, смысла бытия, радости обретения истины в своей жизни.

В настоящее время воспитательный процесс в воскресной школе направлен как на родителей, на наставление их в развитие своих детей, так и в равной степени, а порой даже в большей, он обращен на самих детей. Ребята получают духовное воспитание, так необходимое в современном обществе, познают основы веры, укрепляются в добром и хорошем, воспитываются в уважении и любви к родителям, учителям, друзьям и обществу.

Наблюдая активизацию работ органов управления и высшей комиссии по систематизации, введению реформ и инновационных преобразований в деятельности воскресных школ на данном этапе, можно выделить значимые преобразования в их типологии. Она (типология) состоит из трех видов:

Воскресная учебно-воспитательная группа;

Воскресная школа, не имеющая статуса юридического лица;

Центр духовно-нравственного воспитания, существующий как автономное юридическое лицо (православные образовательные центры, функционирующие при больших храмах, обладающими широким спектром видов образовательной деятельности).

В появившейся новой типологической системе особо выделяется последний вид воскресных школ – центр духовно-нравственного воспитания.

Воскресная школа этого вида проходит государственное лицензирование и приемлет положение учреждения дополнительного образования. С помощью процесса государственного лицензирования на территории Российской Федерации такой статус приобрели многие школы. Посредством государственного лицензирования воскресные школы получают возможность наравне с другими образовательными учреждениями вести учебно-воспитательную работу, получая государственное финансирование, приобретая так же немаловажный трудовой педагогический стаж преподавателей.

Благодаря приобретению нового статуса существенно расширяется спектр обучающих дисциплин. Преподаются такие предметы, как Закон Божий, основы христианского благочестия, краеведение, церковнославянский язык, творчество, церковное пение, литургика, изобразительное искусство, хореография, фольклор, вышивание, бисероплетение, иконописное мастерство. Дополнительно дети могут посещать театральную и хоровую студии, заниматься английским языком, лепкой, росписью по дереву и ткани, осваивать военно-патриотическое дело, обучаться игре на музыкальных инструментах, а так же записаться в оркестровый класс.

Для успешной деятельности всей многоуровневой и непростой системы содержания, обеспечения и преподавания внутри каждой воскресной школы

ведется тщательная работа. Согласованность требуется от всех ее составляющих организаторов и участников процесса обучения: священнослужителей, педагогов, детей и родителей, заинтересованность и ответственность каждого в своем деле. Священники, помимо своей основной пастырской занятости, так же преподают в школе богословские предметы. В общем деле принимают активное участие родители – не только помогают преподавателям на занятиях с детьми, но и сами с интересом получают знания в классах для взрослых.

От педагогов воскресной школы требуется серьезная и глубокая подготовка к каждому занятию. В основе подготовки лежит составление плана и конспекта урока, организация музыкального сопровождения, иллюстративного и видео материалов, дидактических игр, оформление тематических стендов. По возможности, в некоторых школах, прилагаются дополнительные стенды, на которых кратко обозначена тема и основные разделы занятия, а в самом конце вопросы по пройденному материалу. Такая система весьма удобна для родителей – ознакомившись с содержанием можно закрепить преподаваемый урок, обсудив его и задав вопросы ребенку в домашних условиях. Зачастую, у любой воскресной школы имеется свой сайт, на котором можно получить обширную информацию по всем видам проводимых работ. В разделах, посвященных чтению и изучаемой литературы дается рекомендуемой список.

Все занятия воскресной школы являются открытыми, поэтому родители и родственники учеников в любое время могут глубже вникнуть в содержание уроков. Во многих школах, приведя на занятия своих детей, у взрослых есть возможность как своего личного присутствия на них, так и посещения уроков для взрослых. Среди основных дисциплин занятия по Закону Божию, основам христианского благочестия, христианской этике, иконописи, преподаваемые священниками или опытными педагогами.

Вместе с преподавателями и священнослужителями учащиеся совершают регулярные поездки по святым местам, посещают экскурсии. Большое внимание уделяется подготовке и проведению различных праздников, главными из которых являются Рождество Христово и Пасха. Не обходят стороной в поздравлении и всех именинников – преподавателей и учеников угощают праздничными пирогами, дарят подарки и вспоминают житие празднуемого в этот день их небесного покровителя.

Помимо своей внутренней деятельности и постоянной работы большое внимание отводится подготовке к городским и международным концертам, конкурсам и фестивалям в разных областях творчества ежегодно проводимыми в Москве и заграницей. Среди них фестивали «Белый ангел», «Артос», концерт воскресных школ Москвы «Пасха и Россия» и другие.

Благодаря созданию благоприятной обстановки внутри воскресной школы можно воспитать нравственного, умного, деятельного человека в складывающихся сложных условиях современного мира и общества в нем, научить различать добро и зло, вложить основы подобающих взаимоотношений с социумом, быть разумным творцом своей жизни.

Библиографический список

1. *Бандура А.* Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

2. *Варга А.Я.* Введение в системную семейную психотерапию. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 182 с.

3. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Клин: Фонд Христианская жизнь, 2002. – 271 с.

4. *Ильин И.А.* Путь духовного обновления. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – 1216 с.

5. *Келли Д.* Теория личности (теория личных конструктов). – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

6. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 398 с.

7. *Пирогов Н.И.* Вопросы жизни. – Иваново, 2008. – 408 с.

8. *Протоиерей Алексий Уминский*. Основы духовной жизни. – М.: Никея, 2014. – 192 с.

9. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

10. *Спиваковская А.С.* Девять диалогов по психологии обыденной жизни. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1998. – 112 с.

11. *Свт. Феофан Затворник.* Семейная жизнь и православное воспитание. – СПб., 2006. – 286 с.

12. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения в 6 томах. – М.: Педагогика, 1988.

13. *Эйдемиллер Э., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2009. – 672 с.

УДК 37.017.925 ; 37.018

Гасанов Магомед Магомедович
доктор исторических наук, профессор
Дагестанский государственный университет, г. Махачкала
mgasanov@list.ru

ЧЕРТЫ ТРАДИЦИОННОГО ГОРСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ЦЕННОСТИ

В статье на основании изучения широкого круга источников делается анализ системы воспитания, складывавшейся на протяжении многовековой истории Кавказа. Представлена попытка системного анализа причин складывания ценностно-ориентировочных установок в обществе. Сегодня ключевой проблемой воспитания является формирование морально-нравственных ценностей у подрастающего поколения, так как это первостепенная задача устойчивого государственного развития современной России.

Ключевые слова: *воспитание, мораль, система ценностей, горский этикет.*

Наша страна переживает сложный этап своего развития, связанный с укреплением основ российской государственности. В этих условиях обществу нужны трезвые взвешенные подходы к решению вопросов о том, какие ценности господствуют в нашем обществе и какие должны занимать приоритеты в XXI в.

Поэтому вопрос о переменах в системе образования и воспитания беспокоит сегодня не только дагестанское, но и все российское общество.

Судя по всему, мы переживаем сегодня очередной виток резко возросшего интереса к проблемам духовности, нравственности, связанный с оптимизацией всех сторон жизнедеятельности общества. Возрождение исторических и национальных традиций, повышение их роли в совершенствовании воспитания как неотъемлемой части целостного образовательного процесса является в этих исторических обстоятельствах одним из ведущих направлений работы системы образования.

История Дагестана показывает, что традиционное горское общество, пронизанное регламентацией на основе адата и скрепленное его нормами, проявило необыкновенную стойкость в исторических невзгодах, высокую внешнюю активность, способность к достойному ответу на исторические вызовы. В настоящее время обстоятельства складываются так, что обладание подобными свойствами было бы спасительно, и в нынешних поисках цельной общезначимой системы воспитания, регулирующей все уровни общественного поведения, не лишено смысла обратить внимание на тысячелетние нормы обычного права – адаты. Речь, конечно же, не идет о каком-то «введении» их вместо современных юридических норм. Просто обществу следует считаться с их реальным, продолжающимся влиянием на формирование ценностных представлений в массовом общественном сознании (справедливо – несправедливо, допустимо – недопустимо и т. п.) и с сохранением их формирующей нормативной роли в системе воспитания, в общественно-повседневной, бытовой, религиозной сферах.

Как показывает история народной педагогики Дагестана, критерии воспитания, уровень тех или иных личностных качеств во многом зависят от среды формирования личности.

Искать причины этнокультурных особенностей воспитания в естественно-географических отличиях среды обитания, пожалуй, самый старый путь объяснения национального и личностного своеобразия.

Сегодня у ученых нет сомнений в том, что горские народы Дагестана принадлежат к исконным обитателям своего края. В этом их сходство с нахскими, абхазо-адыгскими, картвельскими этносами Кавказа, этим объясняются и черты их древней культурной общности [3, с. 116–117]. Но есть и другая «сторона медали»: чем же объясняются столь несомненные этнокультурные отличия дагестанцев от остальных кавказцев. В культурно-историческом плане его своеобразие настолько очевидно, что этнографы выделяют его в самостоятельную историко-культурную область. Оно являлось следствием оригинальной исторической судьбы края, где переплелись наследие Кавказской Албании, возможно гуннов и хазар, а также других столь же именитых предков [5, с. 128].

Первое упоминание топонима «Дагестан» в датированном тексте – это «Завещание Андуника» 1485 г. [7, с. 6]. Гораздо раньше, однако, появилось представление о некоем историко-географическом целом, сложившемся между западным берегом Каспия и восточной частью Главного Кавказского хребта, с горным ядром по обе стороны Дербента (в авторском тексте используется это название, в цитируемых источниках – Дербенд) (то есть водораздела рек Рубас и Уллучай) – первое письменное указание на него в иноземном историческом сочинении связано с событиями 1264 г. Оно означено там как «Лекзистан» [10, с. 61]. Образование этого историко-географического целого было, по-видимому, итогом достаточно длительного предшествующего процесса интеграции горных земель Северо-Восточного Кавказа. Глубинная опора и ареал этого процесса определялись единым, мощным историко-культурным субстратом, который оформился здесь не позднее ранней бронзы [8, с. 28–31].

Строго говоря, древним дагестанцам не за что было особо благодарить Природу и Судьбу. Здесь нет такого обилия и разнообразия руд, как в Осе-

 © Гасанов М.М., 2017

тии, Балкарии – рудные выходы, как и другие полезные ископаемые, в Дагестане столь маломощны и рассредоточены, как будто создавались по принципу «минимальной достаточности». Здесь нет столь богатой и мощной растительности и плодородных почв, как в Чечне, Кабарде или в Кахетии. Нагорье Дагестана отличается от них сухим и континентальным климатом, и потому его сравнивают иногда с «островком» Передней Азии, как бы «пересаженным» в пределы Кавказа. Поддерживать жизнь в таких скудных условиях гораздо сложнее, чем в других землях Кавказа: нехватку плодородных земель, влаги и других благ приходится возмещать повышенными трудозатратами, предельным напряжением сил физических и интеллектуальных. В результате формировались свойства личности, которые позволяли не только выжить, но и обустроить свою жизнь (и жизнь своих потомков) в таких достаточно экстремальных условиях.

Горское воспитание ориентировало молодого человека к постоянной готовности к действию, т. к. жители наших скудных, засушливых гор зависели от природных условий гораздо больше, чем люди нашего времени.

Очень рано (по крайней мере, с эпохи бронзы) прослеживается стремление к рациональным затратам труда, к высочайшему расчету и регламентации в использовании ограниченных скудных природных ресурсов.

Отпечаток этого «рационализма» лежит на всей традиционной горской системе хозяйствования – чего стоит одно только террасирование горных склонов, то есть их превращение путем очень простых, но зато точно рассчитанных и постоянных усилий в ступенчатые, плодородные, часто даже и орошаемые поля и сады. Многие, глядя на сотни ступеней (когда-то зеленых – теперь заброшенных), простирающихся на целые километры по склонам какой-нибудь речной долины, невольно сравнивают их с пирамидами Египта. И тут и там – громадная масса «овеществленного труда» (как выражаются наши археологи), впечатляющая своей грандиозностью. То же самое заметно и в детальной, продуманной регламентации пастбищного хозяйства.

Одним из важнейших элементов воспитания горцев с самого раннего возраста было воспитание воина, который уже с отрочества владел всеми элементами конного и рукопашного боя. В первую очередь горец с детства понимал, что любая закрытая местность дает преимущества обороняющемуся (это азбука военной тактики всех времен), тем более, если речь идет о горной местности. Малочисленное горское войско, заняв немногие проходы, имело возможность попросту не впустить врага вглубь своих земель или, наоборот, пропустить его к заранее подготовленной засаде, обрекая врага на гибель в ходе его неизбежного отступления.

Одним словом, из поколения в поколение вырабатывалась привычка борьбы против превосходящих сил врага. В горах численный перевес – далеко еще не гарантия победы, а потому многочисленность врага вовсе не вызывает у горца ощущения безнадежности. Напротив, опыт предков (богато отраженный в фольклоре) и личный опыт приучал горца считать совершенно нормальной ситуацию, когда ему приходится противостоять в одиночку против многих – чаще всего он и начинал борьбу именно в таких условиях, в каких регулярные армии Запада и Востока борьбу заканчивают (капитуляцией).

Более 100 лет назад даргинский поэт О. Батырай писал:

«Время ль трудное придет
Против ста – один пойдешь,
Взяв египетский клинок,
Заостренный, как алмаз,
Если встретится беда,
Вступишь с тысячами в спор,
Взяв кремневое ружье,
Все в насечке золотой.
Не уступишь ты врагам,
Не наполнятся пока
Темной кожи сапоги
Красной кровью через край» [2, с. 21].

С этим связано и другое преимущество горной среды обитания: естественно защищенная, укрытая от внешних вторжений военных и невоенных, неблагоприятных «исторических случайностей», она гарантирует гораздо большую стабильность своим обитателям, чем это возможно на равнине.

Такое интенсивное и рациональное отношение к среде обитания горца создавало еще одну особенность, которая выражалась в том, что личность формировалась в условиях достаточно изолированной социальной среды.

В горах Дагестана просматривается набор из трех слагаемых – узкая речная долина с плодородными наносными почвами, горная котловина с сухими террасированными склонами и нагорное плато, большое или малое, с его альпийскими пастбищами. Каждое из них определяет особый тип хозяйства (преобладание садоводства, либо полеводства, либо скотоводства), но их слитность в пределах единой «маленькой страны» само собой предполагает исконный, естественный, взаимодополняющий обмен. Иными словами, в ее пределах создается весь набор нужного для жизни, и, таким образом, нет особой нужды покидать ее, выходя за четко очерченную хребтами водораздельную линию в поисках каких-то недостающих жизненных средств. Скорее стимул в другом – благоустроить, несколько это возможно, свою унаследованную от предков «малую родину» и передать ее следующему поколению в улучшенном виде [8, с. 28–30].

Наряду с напряженностью, интенсивностью, рациональностью в повседневной жизни наших

предков просматривается еще одна черта – исконное чувство самодостаточности, некоей жизненной независимости от внешнего мира. Надо думать, именно на этой глубинной, весьма древней черте общественной психологии жителей Дагестана сформировались такие черты горцев «исторической эпохи», как стремление к независимости и самоуправлению во что бы то ни стало (пресловутый суверенитет горных джамаатов), собственное понимание и глубокое чувство свободы как главного условия жизни.

Таким образом, можно выделить три фактора, на которые опирается единство народов Дагестана и тысячи лет назад и сегодня в XXI веке: 1) единство исторического происхождения; 2) единые условия многовекового исторического развития; 3) единая геополитическая позиция, обусловившая общую борьбу с иноземными нашествиями.

В самые критические моменты истории региона, когда казалось, что Дагестану как отдельной стране грозит исчезновение с исторической карты, его спасало, в конечном счете, именно это сознание единства наших народов, их общей исторической судьбы.

Теперь обратимся к социальной среде воспитания горцев Дагестана. Как отмечает проф. Р.М. Магомедов, вся цельная и стройная система горских традиций, определяющих живучесть и особый облик горского воспитания, а вместе с тем и традиционный тип горца с присущими ему моральными понятиями и чертами общественного поведения, – всё это сложилось, в последние пять-шесть веков нашей истории [9, с. 73].

Он пишет, что горский самоуправляемый джамаат – это ключ к истории Дагестана, и в особенности к ее отличительным, своеобразным чертам. К сказанному можно добавить: джамаат определяет особенности дагестанской истории, нашего традиционного горского воспитания, да и сам общественно-исторический тип горца в еще большей степени, чем природные особенности горной среды, о которых шла речь выше.

Выдающийся русский ученый М.М. Ковалевский осенью 1887 г. организовал экспедицию в Джаро-Белоканы, Гуниб, Хунзах, Анди, Кази-Кумух, Кайтаг, Акуша, где при содействии местных властей, старейшин и алимов собрал богатый материал по обычному праву горцев. В своей фундаментальной работе «Закон и обычай на Кавказе» он первым из ученых разобрался в традиционном общественном строе горцев, в его исторических корнях, основных общественных структурах (включая тухум и джамаат) и адате. Достаточно вспомнить одно из его положений: при всем разнообразии адатов, имеющих свои отличия почти в каждом селе Дагестана, все они обнаруживают глубинное родство и общность наподобие многочисленных разных веток дерева, восходящих все же к единому стволу – последнее и дает возможность при любом частном расхождении, углубившись, всегда найти общее основание для согласия и толерантности [6, с. 141].

Следует обратить внимание еще на одно немаловажное отличие традиционного горского воспитания от нынешнего: несравненно более четкую и детальную политико-правовую (точнее нормативную) регламентацию человека, его общественного поведения в джамаате (обществе). Проще говоря, в традиционном горском обществе с самых ранних лет были выработаны четкие, обязательные для всех и каждого понятия о том, что можно – чего нельзя, что одобряется – что порицается, что допустимо – что недопустимо. В отличие от современного законодательства эти правила охватывали не только все сферы права, но и религиозное, и бытовое поведение человека (т. е. были заметно шире сугубо юридических). Это дополнялось настоящей шкалой понятий об общественной ценности тех или иных поступков, слов, явлений. В итоге, даже при частых правонарушениях незыблемой оставалась цельная система общественного морально-правового сознания горца, не было возможности для складывания преступных сообществ – общество монолитно противостояло преступнику-одиночке, адаты предусматривали даже возможность уничтожения неисправимых руками их же тухума (чтобы избежать кровной мести).

Вся эта цельная система воспитания постоянно подправлялась, уточнялась, приводилась в соответствие решениями народных собраний, советов старейшин и т. п. Формируясь в такой системе, активно участвуя в ее формировании, горец традиционного горского общества с малых лет отлично знал свое место среди людей, объем своих прав и обязанностей, очень серьезно к ним относился, постоянно стремясь к повышению своего общественного престижа. Здесь мы сталкиваемся с затруднением: пониманием тогдашней жизни современным молодым человеком. Почему же тогда, сегодня мы сталкиваемся с коренным изменением взглядов молодежи на духовно-нравственные ценности своего народа и Человечества. Почему молодые дагестанцы все чаще становятся объектами чуждой горскому духу экстремистской идеологии, все чаще нарушают общепринятые нормы поведения за пределами своего региона. С одной стороны, традиционное горское воспитание, созданное и сохранявшееся нашими предками минимум шесть столетий, отличалось как раз организованной в строгие, четкие обычаи повседневной жизнью, которая именно с детских лет формировала духовный мир человека, обладавшего отнюдь не слабым характером, а весьма, способного к упорному и систематическому труду. С другой стороны, может быть, как раз этими различиями тогдашнего и нынешнего типов людей и объясняется трудность понимания вопроса о свободе горцев, отмеченными выше.

Почему же горец XIV–XIX вв. чувствовал себя свободным человеком, не сомневался в этом нисколько и вел себя соответственно, несмотря на жесткую, детальную и всестороннюю адатную регламентацию своей жизни и поведения, в то время как при нынешнем «правовом либерализме» и необязательности исполнения законов то и дело слышишь жалобы (не только на улицах, но и в стенах Государственной думы) на бесправие граждан, отсутствие гарантий их жизни и собственности, неэффективность труда и правозащиты. Не парадокс ли это? Выходит, что при строжайшей и всесторонней регламентации наш предок ощущал себя свободным, а нынешняя вседозволенность и ослабление контроля приводит к обратному результату. Другая сторона того же вопроса: ощущение себя свободным у горца прошлых веков явно связывалось с политической независимостью (или по крайней мере, с полным самоуправлением) его джамаата, между тем как во многих других странах Запада и Востока юридическая свобода человека не имела подобной «опоры».

Таким образом, на воспитание личности в условиях традиционного горского общества оказывали влияние следующие фундаментальные факторы:

1. Природно-географическая среда Нагорного Дагестана, существенно отличаясь даже от соседних стран Кавказа, безусловно, оказывала формирующее влияние на систему воспитания и общественного поведения своих обитателей (прежде всего через условия хозяйствования). Есть основания относить к «доджамаатскому» периоду такие ее черты, как интенсивность и рационализм в использовании среды и затратах труда, упорство в обороне и защите мест своего обитания (сообща бороться против превосходящих сил противника), своеобразный консерватизм («накопление» вместо «замены»), глубокое чувство самодостаточности и независимости.

Хозяйственно-культурный тип любого традиционного общества обуславливает и культурно-психологический облик (иначе говоря, традиционный тип личности), и тип общественного воспитания и поведения.

Если это так, то и социальные условия воспитания следует также считать аспектами среды. Но в отличие от среды природной эти формирующие факторы историчны.

Джамаат (суверенная горская территориальная община) – «ключ» к досоветской истории Дагестана, определяющий многие отличительные особенности горского воспитания (в частности, и исторический тип личности горца). Это «элементарная клетка» сложного организма горского общества, содержащая в себе все формирующие его структуру территориально-соседские принципы. Вместе с тем джамаат имеет и достаточно сложное внутреннее строение. Важнейший его элемент, сохраненный от предыдущего исторического периода – это тухум, строящийся на совершенно иных (семейно-родовых) структурных принципах. Таковы главные черты социальной среды формирования традиционного личностного типа.

Другим общественно-политическим фактором выступает система адатной регламентации, весьма детальная, нормирующая все уровни и стороны общественного поведения личности. Ее нормы постоянно корректируются через народные и джамаатские собрания – вместе с тем они достаточно жестки, общеобязательны и эффективны. Тем не менее, в таких условиях личность ощущает себя, безусловно, свободной (несмотря на регламентацию, в отличие от ощущения бесправия в слабо регламентирующих системах).

Говоря о традиционном общественном быте и этике горцев, целесообразно было бы рассматривать их с трех сторон: 1) нормы воспитания и поведения в обществе – личность перед лицом джамаата; 2) поведение в тухумно-семейной среде – личность в семье и перед родственниками; 3) традиционные категории этической оценки личности.

Как отмечал Р.Г. Абдулатипов: «Философия истории Дагестана открывает путь к познанию сложностей и перипетий исторического творчества и сотворчества народов, к постижению сущности глубоких общедагестанских корней, заключенных как в самобытности каждого рода, джамаата, народа, так в единстве духовных истоков исторической общности всего дагестанского народа» [1, с. 22].

Именно поэтому особое значение приобретает поддержание и раскрытие национальных традиций народов, формирующих поле духовного единства-взаимопонимания людей, т.е. сообщества людей с близкой ментальностью – принципиальный и основной вопрос национальной безопасности не только отдельно взятого региона, но и всей России. Народ может возродиться и обрести единство и после полного государственного покорения, и после нищеты и экономического упадка, но не после утраты источников и традиций национального духа.

Библиографический список

1. *Абдулатипов Р.Г.* Мой дагестанский народ. – М.; Махачкала: Эпоха, 2011. – 344 с.

2. *Батырай О.* Стихи. – Махачкала: Дагестанское кн. изд-во, 1976. – 96 с.

3. *Джамирзаев С.М.* Актуальные проблемы исследования этногенеза кавказских народов // Актуальные проблемы истории Кавказа. – Махачкала: ДНЦ РАН, 2010. – С. 116–117.

4. Диссертации по гуманитарным наукам. [Электронный ресурс]. – Режим обращения: http://cheloveknauka.com/narodnoe-obrazovanie-v-dagestane-vo-vtoroy-polovine-xix-nachale-xx-vekov#ixzz4ETbYEf4b (дата обращения: 11.12.2016).

5. *Карпов Ю.Ю.* Дагестан старый и новый: Очерк социальной культуры и истории // Кавказ и Россия – прошлое и настоящее. История, обычаи, религия. – СПб.: ЗАО Журнал «Звезда», 2006. – С. 128.

6. *Ковалевский М.М.* Закон и обычай на Кавказе. – М.: Типография А.И. Мамонтова и К°, 1890. – Т. II. – 317 с.

7. *Криштопа А.Е.* Дагестан в XIII – начале XV в.: очерк политической истории. – М.: «Таус», 2007. – 228 с.

8. *Магомедов Р.М.* Вековые ценности Дагестана. – Махачкала: Юпитер, 2005. – 528 с.

9. *Магомедов Р.М.* Обычаи и традиции народов Дагестана. – Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. – 140 с.

10. *Рашид ад-Дин.* Джамиат-таварих. Т. III. – М.: Академия наук СССР, 1960. – С. 61.

ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.018.2 ; 37.013

Данилова Антонина Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Ульяновский государственный технический университет
syrena2003@rambler.ru

РЕЛИГИОЗНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ-ПАНСИОНАХ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК НАИБОЛЕЕ ТРАДИЦИОННЫЙ ВИД ВОСПИТАНИЯ

В статье дана характеристика феномена «религиозное воспитание» применительно к школам Великобритании, в частности, частным школам-пансионам как старейшим и престижнейшим воспитательно-образовательным учреждениям, рассмотрена нормативно-правовая база данного вида воспитания.

Ключевые слова: *воспитание, образование, религиозное воспитание, нравственность, частные школы-пансионы.*

Мировая система образования находится в процессе крупных преобразований. Современное общество, как никогда, нуждается в активном, творческом человеке, осознающем свою самоценность, уникальность и ощущающем взаимосвязь с миром в целом. Всё более актуальным для отечественного воспитания представляется изучение зарубежного опыта, содержащего конструктивные идеи гуманистически ориентированной педагогики.

Большой интерес для нас с точки зрения организации воспитания представляют старейшие школы Великобритании как школы наиболее ярко выраженных и чётко прослеживаемых выделяемых нами видов воспитания – религиозного, гражданского, спортивного и эстетического. Исторически сложилось, что эти школы являются школами-пансионами.

По мнению К.Д. Ушинского, целью и идеалом британского воспитания можно назвать «развитие характера, образа мыслей, манер истинного джентльмена или истиной леди». Эта цель «крайне противоположна российскому воспитанию, так как менее всего заботится о полноте и систематичности знаний, а ученость ей представляется лишь одной из профессий человека, которой он может заняться, если ему нечего более делать» [2, с. 94].

Существует определённая точка зрения, согласно которой каков характер народа, таков и характер его воспитания [там же]. Так, например, главное, на наш взгляд, в английском воспитании – образование и укрепление характера, привычки владеть собой (selfgovernment), отличающей всякого истинного джентльмена.

Старейшие британские частные школы-пансионы в большей степени воспитательные, чем учебные заведения. Школьная дисциплина поддерживается самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычаям, которые во многих школах складываются столетиями.

Одним из самых интересных с педагогической точки зрения видов воспитания для нас представляется религиозное воспитание. **Религиозное воспитание («religious studies»)** – наиболее традиционный для частных школ-пансионов Великобритании вид воспитания. Религиозное воспитание (часто именуемое «религиозным обучением/образованием») включает в себя религиозное образование и духовно-нравственное развитие личности студента.

Целями религиозного (духовно-нравственного) воспитания применительно к школам-пансионам Великобритании в соответствии с National Curriculum служат:

– знакомство с нормами христианской морали;

– выработка нравственных убеждений, мировоззрения;

– развитие чувства уважения к старшим, заботы и внимания к окружающим людям;

– выработка умения сопереживать, сочувствовать окружающим;

– формирование ответственного отношения к труду, дисциплинированности, трудолюбия;

– формирование таких черт характера, как правдивость, стойкость в моральных убеждениях, непримиримость к несправедливости;

– формирование навыков культуры поведения и многие другие.

Основными **формами** религиозного воспитания являются:

1) обязательный предмет школьной программы под названием «Религиозное обучение» («Religious Studies») или «Мировые религии» («World Religions» – в старших классах);

2) обязательное еженедельное посещение религиозных месс в школьных часовнях;

3) религиозные праздники на территории школы-пансиона;

4) создание благотворительных обществ из числа студентов школы и их родителей;

5) вовлечение учащихся школы-пансиона на время каникул в волонтёрскую работу в сиротских приютах, домах престарелых, хосписах и других учреждениях;

6) (добровольное) назначение из числа наиболее успешных в учёбе студентов «наставников» для наименее успешных учеников с целью повышения академической успеваемости последних, а также вовлечения их в активную социальную жизнь школы-пансиона.

© Данилова А.С., 2017

Примером подобного религиозного воспитания может служить **Колледж Лэнсинг**, в котором посещение религиозных месс, проводимых каждую среду и субботу и по религиозным праздникам в школьной часовни Святых Марии и Николая (англиканская церковь), является обязательным для всех студентов, вне зависимости от их религиозных убеждений.

В программе **Колледжа Святого Эдмунда** (Вэа) среди основных целей развития личности учащихся написано, что «Колледж ставит своей целью духовно пробудить учеников путём вовлечения их в духовную жизнь школы и более глубокого понимания и усвоения ими католической веры» [3].

В самом сердце Колледжа находится часовня работы известного британского архитектора Пагина (Pugin Chapel), которой более 150 лет. Часовня являет собой «мощное ежедневное напоминание о приоритетах школы и её миссии» в сфере религиозного воспитания [там же], а также памятником архитектуры.

На официальном сайте **школы Рагби** (Rugby School) о религиозном воспитании говорится: «Чтобы являть собой пример хорошо сбалансированной личности, необходимо наличие душевной чуткости и духовности внутреннего мира наряду с академическими достижениями и физическими способностями. Опыт праведного образа жизни, понимание того, что является правильным и неправильным, уважение чести и достоинства каждого человека – вот лишь некоторые из невидимых нитей, удерживающие наше общество от распада. Мы регулярно сталкиваемся с этим в различных аспектах нашей жизни, но именно на этих столпах строится работа нашей школьной часовни и религиозное воспитание, ставящее главной целью духовный рост наших студентов» [4].

В школе **Севеноукс** (Sevenoaks School) делается упор на такой аспект религиозного воспитания, как воспитание духовной нравственности студентов. Из числа студентов школы создана Активная Благотворительная группа, занятая сбором средств на различные благотворительные нужды. Так, в 2008 году группой было собрано 3000 фунтов на поддержку детей Камбоджи, 1000 фунтов для помощи в строительстве школы в Марокко и 1000 фунтов была перечислена на счёт гуманистической благотворительной организации Танзании. За период истекшего года студенты школы совершили десятую по счёту поездку в Румынию в сиротский приют в Иази, работали волонтёрами в детской больнице в Молдавии и в сиротском приюте в Мумбае (Индия) [5].

В **Колледже Итон** (Eton College) религиозное воспитание традиционно стоит на первом месте. Помимо учебного предмета под названием «Религиозное образование» и обязательного посещения церковных служб в школьной часовне, наиболее музыкально-одарённые ученики имеют возможность петь в школьном церковном хоре. В колледже существует определённая схема благотворительного набора художественно-одарённых учеников с последующим предоставлением им стипендий (на условиях их обязательного участия в церковном хоре колледжа).

Религиозное воспитание в школах Великобритании является обязательным. Закон Об образовании 1996 года (измененный законом О школьных стандартах 1998 года) предписывает всем школам Великобритании, кроме детских садов и детских классов в начальных школах, предоставлять религиозное образование и ежедневное богослужение. Родители имеют право не допускать своих детей на эти мероприятия [7, с. 23].

Издание 1/94 Департамента образования предоставляет руководство по религиозному воспитанию и богослужению в школах Великобритании.

Все местные органы управления образованием должны принять местно одобренную программу религиозного воспитания, которая соответствует всем предписаниям закона Об образовании 1996 года.

Государственные органы разработки образовательных программ (ГОРОП) совместно с представителями различных религиозных обществ Великобритании разработали две модели программ преподавания религиозного воспитания. Обычно эти программы не установлены законом, но могут быть приняты по указанию местных органов управления образованием (МОУО) для развития местной образовательной программы. МОУО должны пересматривать эти программы каждые пять лет. В дополнение к этим программам (начиная с 1994 года) и предоставлению дополнительного руководства по эффективному преподаванию и оцениванию религиозного образования, ГОРОП выпустили дополнительное руководство по религиозному воспитанию.

В 2000 году ГОРОП также опубликовали планы по религиозному образованию в начальных и средних школах. Эти планы созданы с целью предоставления учителям различных наглядных материалов, а также для демонстрирования способов представления религиозного образования в классах.

Все программы религиозного воспитания, одобренные МОУО Великобритании, должны отражать тот факт, что религиозные традиции государства в основном христианские, но преподавать и другие религии, представленные в Великобритании. Большинство законов о богослужении носят «полностью или главным образом христианский характер».

Закон Об образовательной реформе 1988 года (замененный законом Об образовании 1996 года) предписывает каждым МОУО основать постоянный Консультационный совет по религиозному воспитанию, состоящий из представителей различных групп, включая религиозные группы, ас-

социации учителей и МОУО. По закону каждый постоянный Консультационный совет должен составлять ежегодный доклад, показывающий, как совместно с МОУО поддерживается эффективное религиозное воспитание и проводится богослужение в местных школах. Советы также могут предписать МОУО пересмотреть их местно утвержденные программы по религиозному образованию [8, с. 56].

Директор школы может подать заявление по поводу отмены христианского богослужения для некоторых или всех учеников школы. Заявления подаются местным постоянным консультационным советом по религиозному воспитанию. По запросу родителей религиозное воспитание и богослужение может предоставляться в соответствии с определенной верой или религией, но основное богослужение не отменяется.

До 1870 года большинство школ Великобритании было прикреплено к церкви. Поэтому религиозное воспитание было неотъемлемой частью образования. В церковных школах религиозное воспитание строилось с единственной целью обучения истории религии. В этих школах используемые религиозные пособия охватывали энциклопедические знания, касающиеся христианства.

В государственных школах было категорически запрещено преподавание всех религиозных течений, и вопрос, преподавать или нет религию в школах, решался на местном уровне самой школой. Если администрация школы принимала решение преподавать религию в школе, то по закону 1870 года о свободе веры она должна была соблюдать статью этого закона (проект под названием «Cowper-Temple»). В этой статье говорится, что ни в одной государственной школе преподавание часов предмета «религия» не должно основываться на религиозных ответвлениях.

По другой статье того же закона, семья имела право освободить своего ребенка от занятий по религиозному воспитанию. Таким образом, закон 1870 года выдвигал на первый план компромисс между церковью и государством [там же].

После Второй мировой войны многими западными просветителями подчёркивалась необходимость полного освобождения системы воспитания от религиозного влияния и приобретения школами светского характера. Но официальные круги Великобритании не одобрили эту точку зрения и не выделили место для светского, или гражданского воспитания. Наоборот, они связывали воспитание с христианскими ценностями.

Сегодня в Великобритании существующая церковь построена государством. Королева, являющаяся главой церкви, хотя и символично, представляет политическое лицо страны первой степени.

В настоящее время в Великобритании существует два ***вида*** полностью церковных школ:

1. Церковная школа, получающая государственную помощь (Voluntary-aided school): в этих школах две трети воспитания ведется церковью, а одна треть осуществляется государством. Затраты этих школ финансируются совместно церковью и государством.

2. Церковные школы, контролирующиеся государством (Voluntary-controlled school): в этих школах воспитание ведётся на одну треть церковью, на две трети – государством. Затраты на воспитание полностью осуществляются государством, хотя и разрешается выделение какого-то определённого религиозного течения, но считается важным придерживаться в религиозном воспитании общеобразовательного смысла.

В законе Об образовании 1944 года был подведён итог соглашения между церковью и государством в вопросе о религиозном образовании. Церковь приняла вмешательство государства в дела церковных школ и воспитания. Взамен государство в подчиняющихся ему школах ввело обязательное религиозное воспитание.

25 статья закона Об образовании 1944 года так объясняет цель религиозного воспитания: «Во всех школах, как религиозных (частных), так и государственных, воспитание ежедневно начинается с богослужения. А также во всех школах, как церковных (частных), так и государственных, учащиеся получают религиозное воспитание» [7, с. 45].

Реформа закона О религии 1988 года по своей сути стала продолжением закона Об образовании 1944 года и имела целью согласовать с законом спорные вопросы, возникшие в области воспитания после 1944 года. По закону Об образовании школьная программа была разделена на три части:

1. Специальные предметы (математика, английский язык, и другие);

2. Основные предметы (история, география, технология, музыка, искусство, спортивное воспитание и другие);

3. Фундаментальные предметы («fundamental subjects» – предметы, закладывающие основы мировоззрения – в эту группу закон включил только лишь религиозное воспитание). Министерство образования имеет право определять для всех остальных предметов, кроме религиозного воспитания, программу, цели, форму экзаменов. Хотя религиозное воспитание не упоминается в группе основных предметов, оно имеет одинаковый с ними статус [там же].

В Великобритании, считающейся одной из самых цивилизованных, развитых и демократических стран Запада, руководствуясь принятой в 1988 году реформой закона Об образовании со стороны государства, наряду с христианством, в просветительских учреждениях ведется преподавание и других религий, имеющих в стране своих последователей [там же].

Наряду с изучением христианства, используется определённый метод по изучению иудаизма,

Ислама и буддизма. По этому методу, при изучении религии не исследуется вопрос о том, какая из них правильная, а какая – нет.

По реформе закона Об образовании 1988 года в средних и начальных школах Великобритании должен преподаваться и Ислам. Впервые преподавание религии Ислам стало осуществляться в 1975 году мэрией Бирмингема, и с этого времени стало официальной частью национальной программы просвещения.

Как известно, «религиозное воспитание не должно решать вопрос, праведно или нет религиозное течение или не конфессиональная религия, программа религиозного воспитания и учебники не должны создавать недоверия у людей к той вере, к которой они изначально принадлежат» [6].

В последнее время крупнейший в Великобритании профессиональный союз учителей выступает с постоянными предложениями по радикальному пересмотру системы образования, согласно которому государственные и частные школы должны обеспечить религиозное наставничество ученикам любой веры.

В рамках предложенного плана, христианские школы должны позволить местным имамам или раввинам давать духовные наставления мусульманским или иудейским учащимся. Местные католические священники также должны допускаться в государственные и частные мусульманские школы, если там учатся католики.

Лидеры Национального союза учителей, поддержавшего начинание во время своей ежегодной конференции в Манчестере в начале 2008 года, заявили, что план поможет покончить с обучением учеников в религиозно- изолированных школах, предлагая соответствующие духовные наставления в любых средних учебных заведениях. Проект, предложенный профсоюзом, также призывает все религиозные школы прекратить дискриминацию на религиозной почве, отказывая в приёме в школу представителям других вероисповеданий [там же].

Данный план поможет школам справиться с возложенной на них задачей способствовать сплочённости общин. Согласно новым планам правительства, школы, которые будут не в состоянии обеспечить это, могут не пройти официальную проверку.

В завершение обзора системы религиозного воспитания в школах Великобритании приведём несколько цифр. По данным агентства ИНТЕРФАКС (от 28 июля 2005 года) учащиеся школ-пансионов с повышенным числом часов преподавания «религиозного обучения» примерно на год опережают своих сверстников из государственных учебных заведений по уровню развития. К такому выводу пришли эксперты Национального института экономики и социальных исследований по итогам тестирования 11-летних школьников из лондонских микрорайонов Баркинг и Дагенхэм.

По утверждению администрации школ-пансионов, подобный факт имеет место в связи с ключевой ролью религиозного воспитания и образования не только и не столько в моральном и духовно-нравственном, сколько в интеллектуальном развитии студентов.

В исследовании приняли участие 303 ученика из семи религиозных школ и 2076 учащихся из 28 государственных школ [там же].

Подводя итоги сказанного, можно сделать следующий вывод: исторически сложилось, что религиозному воспитанию в школах Великобритании всегда уделялось наибольшее внимание. Подобная ситуация сохраняется и поныне, несмотря на тот факт, что школы Великобритании становятся всё более интернациональными и мультирелигиозными. Не насаждая какое-то одно единое вероисповедание искусственно, большинство британских частных школ-пансионов, тем не менее, имеют на своей территории часовню именно англиканской церкви, посещение служб в которой всячески приветствуется и поддерживается администрацией школы. И, однако же, религиозное воспитание при всей своей исторической значимости, не является краеугольным камнем в воспитании и образовании выпускников британских частных школ-пансионов. Лишь крепкая взаимосвязь, взаимопроникновение четырёх видов воспитания – религиозного, гражданского, спортивного и эстетического – обеспечивают на выходе то, что во всём мире принято ценить как уникальный продукт, штучный «товар», а именно: выпускника британской частной школы-пансиона.

Библиографический список

1. *Данилова А.С.* Организация воспитания в частных школах-пансионах Великобритании. – Ульяновск: ЗАО «МДЦ», 2010. – 114 с.

2. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 1. – 123 с.

3. Goodschools Organisation. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.goodschoolsguide.co.uk (дата обращения: 11 декабря 2016).

4. Rugby School official website: официальный сайт школы Рагби [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rugbyschool.net (дата обращения: 22 сентября 2016).

5. Sevenoaks School official website: официальный сайт школы Севеноукс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sevenoaksschool.org (дата обращения: 22 сентября 2016).

6. The Independent: официальный сайт газеты The Independent [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.independent.co.uk/education (дата обращения: 19 декабря 2016).

7. *Tyler W.* The Organizational Structure of the School: Annual Review of Sociology. – L., 1985. – Vol. 15. – 134 p.

8. *Fromm E.* The Sane Society. – L., 1963. – 144 p.

УДК [378.011.3-051:338.48] (560)

Семенова Инна Ивановна
Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко
makeeva_inna@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ТУРИСТСКИХ КАДРОВ В ТУРЦИИ (степень бакалавра)

В статье изложены результаты анализа содержания профессиональной подготовки туристских кадров по программе бакалавриата «Менеджмент туризма» департамента менеджмента туризма факультета туризма университета Гази Турецкой Республики. Основная цель образовательной программы состоит в предоставлении современного высококачественного образования в области менеджмента туризма и подготовке специалистов сектора туризма, которые способны выполнять функции менеджеров среднего и высшего звена. Среди составляющих профессиональной компетентности выпускника особое место занимают коммуникативные и социальные компетенции, позволяющие налаживать эффективную коммуникацию, в том числе на иностранном языке. Содержание профессионального образования реализуется через выполнение учебного плана программы «Менеджмент туризма», включающего общественные, управленческие, специальные профессиональные дисциплины, а также иноязычную и информационную составляющие подготовки бакалавра.

Ключевые слова: *содержание профессиональной подготовки в области туризма, цель подготовки туристских кадров, результаты обучения, составляющие профессиональной компетентности, программа бакалавриата, учебный план, рабочая программа учебной дисциплины.*

В современном мире Турция по праву признана мировой туристской дестинацией, привлекающей туристов из разных уголков планеты. В результате эффективного использования богатого туристского потенциала территории и грамотной государственной политики поощрения туристской деятельности в Турции сформирована развитая индустрия туризма. Одним из направлений туристской политики государства является поддержка и поощрение развития профессионального образования в сфере туризма. В Турции успешно функционирует система подготовки туристских кадров, состоящая из нескольких уровней: среднее профессиональное образование; высшее образование, включающее короткий (степень ассоциата), первый (бакалавриат), второй (магистратура) и третий (докторантура) циклы. Отрасль туризма Турции обеспечивается профессиональными кадрами, получившими качественную подготовку в университетах и профессиональных высших школах страны.

Одним из условий, определяющих уровень качества образования, является его содержание [2]. Так, освоив программы бакалавриата по направлению подготовки в области туризма, выпускники университетов Турции способны выполнять функции управленческих кадров среднего и высшего звена, а также заниматься научно-исследовательской деятельностью. Сформированная система знаний, умений и навыков выпускника является результатом подготовки по качественной образовательной программе бакалавриата.

Турецкая Республика накопила достаточный опыт в сфере профессиональной подготовки кадров для сферы туризма, в том числе в области подготовки по образовательным программам бакалавриата. В связи с этим представляется целесообразным изучить опыт Турции для использования его прогрессивных идей в процессе функционирования отечественной системы подготовки туристских кадров.

Цель статьи состоит в проведении анализа содержания профессиональной подготовки кадров для сферы туризма по программе бакалавриата на примере университета Турции. Достижению цели предшествует решение задач исследования: раскрыть цель подготовки по программе бакалавриата, определить результаты обучения по программе бакалавриата, выявить составляющие профессиональной компетентности выпускника образовательной программы бакалавриата, раскрыть содержание учебного плана по программе бакалавриата.

Опираясь на концепцию В. Краевского [1], под **содержанием профессиональной подготовки в области туризма** понимаем педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к профессии, усвоение которой необходимо для успешной профессиональной деятельности в сфере туризма в современных условиях.

Содержание туристского образования в Турции формируется на основе государственных стандартов высшего образования с учетом профессиональных стандартов. Для достижения результатов образования кафедры университетов определяют цель подготовки специалистов по специальностям на основе цели высшего образования, заявленной в Законе о высшем образовании № 2547, а также образовательные и квалификационные требования (результаты обучения) к выпускникам каждой специальности, которые формируются на основе национальных квалификационных требований и требований к квалификации в рамках отраслей образования [5; 10; 13].

Вопрос отражения цели подготовки, образовательных и квалификационных требований в содер-

© Семенова И.И., 2017

жании туристского образования решается путем их включения в основную документацию кафедр, такую как учебные планы, рабочие программы дисциплин, программы практики и т.п.

Раскроем содержание высшего туристского образования уровня бакалавра на примере университета Турции. Для проведения анализа содержания образования целесообразно остановиться на наиболее распространенной в университетах Турции программе бакалавриата «Менеджмент туризма».

Особенности содержания образования в туризме по программе бакалавриата «Менеджмент туризма» представим на основе материалов департамента менеджмента туризма факультета туризма университета Гази. Университет расположен в центральной провинции Анкара в Турции и пользуется популярностью среди студентов туристских специальностей.

Согласно ст. 44 Закона «О высшем образовании» № 2547, университет наделен правом определять обязательные и элективные дисциплины, количество часов и кредитов на дисциплину, порядок прохождения практики и экзаменов в учебных планах программ степени ассоциата и бакалавра. Учебный план формируется на уровне Совета факультета туризма на основе рекомендаций департамента туризма (кафедры) и утверждается Сенатом университета [13, ст. 44; 3, ст. 11].

На основе ст. 43-44 Закона о Высшем образовании № 2547 Сенатом университета Гази принято Положение о порядке подготовки специалистов степени ассоциата и бакалавра в университете Гази [3]. Этот документ раскрывает основные требования к программам подготовки степени ассоциата и бакалавра в университете Гази, определяет характеристики учебных планов образовательных программ.

Цель подготовки по академически-ориентированной программе бакалавриата «Менеджмент туризма» университета Гази заключается в предоставлении современного высококачественного образования в области менеджмента туризма и подготовке специалистов сектора туризма, которые способны занимать должности менеджеров среднего и высшего звена; формировании иноязычной коммуникативной компетенции, а также системы знаний, умений и навыков в области информационных технологий, туристской индустрии и бизнеса, современного менеджмента; формировании профессионального интереса и потребностей; развитии мышления [7].

Результаты обучения по программе бакалавриата «Менеджмент туризма» формулируются на основе образовательных и квалификационных требований более высокого порядка: требований к квалификации 6 уровня для программ бакалавриата согласно Национальной рамки квалификаций высшего образования в Турции, требований к профессиональной квалификации (результаты подготовки) для программ бакалавриата Базовой отрасли образования 81 «Персональные услуги», требований к академической квалификации (результаты подготовки) для программ бакалавриата Базовой отрасли образования 34 «Экономические науки и управление» [10-11]. Программа «Менеджмент туризма» охватывает такие детализированные отрасли образования, как 812 – «Туристские услуги, услуги по организации путешествий и досуга (развлекательные услуги)» и 345 – «Менеджмент и администрирование». Поэтому для выпускников представленной образовательной программы актуальны квалификационные требования, предъявляемые в рамках вышеупомянутых отраслей образования.

Результаты обучения по программе представлены в таблице 1 [8].

Итогом анализа списка результатов обучения по программе является следующее умозаключение: 75% результатов обучения ориентированы на подготовку студента к различным направлениям деятельности в сфере туризма (РО. 1-9, 11-12, 14-17, 19), 15% – деятельности в сфере гостиничного обслуживания (РО. 5, 13, 18), 10% – деятельности в сфере ресторанного обслуживания (РО. 10, 20).

Процентное соотношение результатов обучения указывает на то, что содержание образования полностью соответствует заявленному наименованию образовательной программы, включающему понятие «туризм» как общее направление, объединяющие разные виды деятельности в туризме.

Результаты обучения по программе позволяют определить составляющие профессиональной компетентности будущего менеджера по туризму (см. табл. 2).

Наибольшее количество результатов обучения направлено на формирование теоретических знаний, практических навыков и компетенций, специфических для отрасли. Безусловно, особую роль в менеджменте туризма играют коммуникативные и социальные компетенции, позволяющие налаживать эффективную коммуникацию, в том числе на иностранном языке.

Профессиональная компетентность специалиста формируется путем усвоения материала учебных дисциплин, включенных в учебный план специальности «Менеджмент туризма» [7] (см. табл. 3).

Согласно учебному плану студенты бакалавриата обучаются в течение 8-ми семестров (4 года). Каждый семестр студенты накапливают по 30 кредитов ECTS (60 кредитов ECTS в год), и соответственно 240 кредитов ECTS за весь период подготовки. На первом году обучения преподаются только обязательные дисциплины. Курсы по выбору предлагаются с третьего по восьмой семестры, каждый семестр по 3–4 дисциплины. Относительно рекомендуемого процентного соотношения между

Таблица 1

Результаты обучения по программе бакалавриата «Менеджмент туризма»

Номер результата обучения по программе (РО)	Результаты обучения
РО.1	Знать основные понятия, связанные со сферой туризма
РО.2	Понимать значение профессиональной и научной этики
РО.3	Знать аппаратное и программное обеспечение компьютера, уметь пользоваться компьютерными программами, которые используются в секторе
РО.4	Обладать основными знаниями по ведению документации и учета на туристском предприятии
РО.5	Выполнять технологические операции СПиР, в том числе автоматизированные, в гостиничном бизнесе
РО.6	Знать основы экономики
РО.7	Уметь мыслить аналитически во время решения вопросов в сфере туризма
РО.8	Обладать знаниями основ финансового анализа, необходимыми для работы на туристском предприятии
РО.9	Обладать знаниями в области управления человеческими ресурсами на туристских предприятиях
РО.10	Обладать знаниями о продуктах питания и напитках, используемых при обслуживании на туристских предприятиях
РО.11	Обладать знаниями об оздоровительных учреждениях, предприятиях яхт- и морского туризма
РО.12	Владеть иностранным языком на необходимом для отрасли уровне (на среднем уровне Европейского языкового портфеля B1)
РО.13	Обладать знаниями и умениями в области учреждения и управления предприятием гостеприимства
РО.14	Обладать знаниями основ предпринимательства
РО.15	Понимать принципы управления и знать маркетинговые стратегии в менеджменте туризма
РО.16	Обладать основными знаниями в области законодательства и права в сфере туризма
РО.17	Понимать взаимосвязь между туризмом и окружающей средой, применять при необходимости меры по улучшению состояния окружающей среды средствами туризма
РО.18	Обладать знаниями о рекреационной деятельности, осуществляемой на предприятиях гостиничного хозяйства
РО.19	Обладать знаниями о культурных аспектах туризма
РО.20	Обладать основными знаниями о турецкой и мировой кухнях

Таблица 2

Составляющие профессиональной компетентности выпускника образовательной программы бакалавриата «Менеджмент туризма»

№ п/п	Составляющие компетентности	Результаты обучения
1.	Знания (теоретические, фактические)	РО.1, РО.3, РО.4, РО.5, РО.6, РО.8, РО.9, РО.10, РО.11, РО.13, РО.14, РО.15, РО.16, РО.17, РО.18, РО.19, РО.20
2.	Навыки (когнитивные, практические)	РО.1, РО.3, РО.5, РО.8, РО.12, РО.13, РО.15, РО.17, РО.18, РО.19, РО.20
3.	Компетенции, позволяющие работать самостоятельно и брать на себя ответственность	РО.4, РО.13
4.	Компетенции, которые позволяют обучаться	РО.1, РО.2, РО.7, РО.12, РО.13
5.	Коммуникативные и социальные компетенции	РО.2, РО.12, РО.13, РО.17, РО.19
6.	Компетенции, специфические для отрасли	РО.1, РО.2, РО.4, РО.5, РО.7, РО.8, РО.10, РО.11, РО.12, РО.13, РО.17, РО.19, РО.20

нормативной и вариативной частями учебного плана (75% и 25% соответственно) вариативная часть плана университета Гази несколько расширена и составляет около 35%, а нормативная – около 65% от общего количества дисциплин учебного плана.

Учебный план включает общественные, управленческие, специальные профессиональные дисциплины, а также иноязычную и информационную составляющие подготовки бакалавра [7]. На блок дисциплин специальной профессиональной подготовки приходится 33% учебных курсов в плане. За ними следуют дисциплины по иностранному языку (29%), общественные и управленческие дисциплины (около 18% и 16%) и информационная подготовка (4%). Дисциплины, формирующие различные составляющие подготовки, распределены по семестрам и годам в учебном плане более или менее равномерно. В вариативной части плана представлены курсы всех составляющих подготовки специалиста.

Общественные дисциплины (бихевиоризм, статистика, этика и социальная ответственность,

Таблица 3

Учебный план по программе бакалавриата «Менеджмент туризма»

№ п/п	Наименование дисциплины	Тип курса	Кредитов ECTS	№ п/п	Наименование дисциплины	Тип курса	Кредитов ECTS
Первый год обучения							
Семестр I.				**Семестр II.**			
1.	Английский язык I	Об.	5	1.	Английский язык II	Об.	5
2.	Принципы Ататюрка и история Революции I	Об.	2	2.	Бихевиоризм	Об.	5
3.	Основы туризма	Об.	5	3.	Рекреация	Об.	4
4.	Основы экономики	Об.	5	4.	Принципы Ататюрка и история Революции II	Об.	3
5.	Основы учета	Об.	5	5.	Основы бизнеса	Об.	5
6.	Основы законодательства	Об.	5	6.	Математика в бизнесе	Об.	5
7.	Турецкий язык I	Об.	3	7.	Турецкий язык II	Об.	3
			30				30
Второй год обучения							
Семестр III.				**Семестр IV.**			
1.	Организация ресторанных услуг	Об.	5	1.	Турецкая кухня	Об.	4
2.	Управление и организация	Об.	5	2.	География туризма	Об.	5
3.	Статистика	Об.	5	3.	Анализ затрат в туризме	Об.	6
4.	Управление СПиР	Об.	4	4.	Организация деятельности службы обслуживания	Об.	4
5.	Элективные дисциплины (3)		11	5.	Элективные дисциплины (3)		11
			30				30
Третий год обучения							
Семестр V.				**Семестр VI.**			
1.	Маркетинг туризма	Об.	5	1.	Экономика туризма	Об.	4
2.	Управление турагентской и туроператорской деятельностью	Об.	4	2.	Управление человеческими ресурсами	Об.	4
3.	Системы автоматизации в сфере гостеприимства	Об.	4	3.	Законодательство в сфере бизнеса	Об.	5
4.	Элективные дисциплины (4)		17	4.	Элективные дисциплины (4)		17
			30				30
Четвертый год обучения							
Семестр VII.				**Семестр VIII.**			
1.	Законодательство в туризме	Об.	5	1.	Управленческий учет	Об.	5
2.	Методология научного исследования	Об.	5	2.	Бизнес и политика	Об.	5
3.	Этика и социальная ответственность	Об.	5	3.	Дипломный проект	Об.	5
4.	Элективные дисциплины (3)		15	4.	Элективные дисциплины (3)		15
			30				30
Элективные дисциплины							
1.	Культура и туризм	Эл.	3	26.	Археология и музееведение	Эл.	4
2.	Коммуникации и человеческие отношения	Эл.	3	27.	Дизайн	Эл.	4
3.	Основы искусства и эстетики	Эл.	3	28.	Инвестиционные проекты в туризме	Эл.	4
4.	Менеджмент морского и яхт-туризма	Эл.	3	29.	Профессиональный иностранный язык IV (Английский)	Эл.	5
5.	Профессиональный иностранный язык I (Английский)	Эл.	5	30.	Профессиональный иностранный язык IV (Немецкий)	Эл.	5
6.	Профессиональный иностранный язык I (Немецкий)	Эл.	5	31.	Профессиональный иностранный язык IV (Французский)	Эл.	5
7.	Профессиональный иностранный язык I (Французский)	Эл.	5	32.	Предпринимательство	Эл.	4

Окончание таблицы 3

8.	Медико-санитарные меры и первая помощь	Эл.	3	33.	Мировая кухня	Эл.	5
9.	Международная туристская деятельность	Эл.	3	34.	Идентификация и покупка товаров	Эл.	5
10.	Транспортные и туристские услуги	Эл.	3	35.	Управление банкетом	Эл.	5
11.	Туризм и окружающая среда	Эл.	3	36.	Немецкий язык I	Эл.	5
12.	Профессиональный иностранный язык II (Английский)	Эл.	5	37.	Французский язык I	Эл.	5
13.	Профессиональный иностранный язык II (Немецкий)	Эл.	5	38.	Русский язык I	Эл.	5
14.	Профессиональный иностранный язык II (Французский)	Эл.	5	39.	Арабский язык I	Эл.	5
15.	Кейтеринг	Эл.	4	40.	Ивент-менеджмент	Эл.	5
16.	Сервис и бар	Эл.	4	41.	Трудовое и социальное право	Эл.	5
17.	Продажа билетов I	Эл.	4	42.	История гастрономии и питания	Эл.	5
18.	Профессиональный иностранный язык III (Английский)	Эл.	5	43.	Город и цивилизация	Эл.	5
19.	Профессиональный иностранный язык III (Немецкий)	Эл.	5	44.	Альтернативный туризм	Эл.	5
20.	Профессиональный иностранный язык III (Французский)	Эл.	5	45.	Немецкий язык II	Эл.	5
21.	Услуги гостеприимства в лечебно-профилактических учреждениях	Эл.	4	46.	Французский язык II	Эл.	5
22.	Организационное поведение	Эл.	4	47.	Русский язык II	Эл.	5
23.	Финансовый менеджмент в туризме	Эл.	4	48.	Арабский язык II	Эл.	5
24.	Планирование и менеджмент в туризме	Эл.	4	49.	Политика и планирование в туризме	Эл.	5
25.	Продажа билетов II	Эл.	4	50.	Управление отношениями с клиентами	Эл.	5

дизайн, трудовое и социальное право и т.д.) преподаются с целью предоставления студенту математических, статистических, правовых, исторических, психологических, этических, эстетических, коммуникационных, медико-санитарных, научных знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности в сфере туризма; правового, трудового, эстетического воспитания; развития познавательных способностей.

Основная цель *управленческих дисциплин* (основы экономики, ивент-менеджмент, управленческий учет и т.д.) состоит в предоставлении базовых знаний, умений и навыков в области экономики, бизнеса, предпринимательства, менеджмента организации, бухгалтерского учета, управления персоналом и отношениями с клиентами; экономическом воспитании; развитии памяти и восприятия.

Специальные профессиональные дисциплины (основы туризма, экономика туризма, организация ресторанных услуг, культура и туризм и т.д.) призваны сформировать систему знаний, умений и навыков в области общих основ туризма; экономики, маркетинга и менеджмента туризма; планирования, политики и законодательства в туризме; географии туризма и рекреации; организации ресторанных услуг и кейтеринга; организации предоставления услуг гостеприимства; обеспечить профессиональное воспитание, развитие внимания и воображения. Более 60% специальных дисциплин направлены на подготовку студентов в области туризма, около 25% – в области организации ресторанных услуг, более 10% – в области гостиничных услуг. Наиболее многочисленная группа дисциплин по туризму знакомит студентов с различными аспектами туристской деятельности. Более половины дисциплин этой группы раскрывают вопросы экономики и менеджмента туризма.

Иноязычная подготовка студентов осуществляется путем преподавания обязательных дисциплин «Английский язык» в течение первого и второго семестров, элективных дисциплин «Профессиональный иностранный язык» (английский, немецкий, французский на выбор) с третьего по шестой семестры, элективных дисциплин «Немецкий язык», «Французский язык», «Русский язык», «Арабский язык» в седьмом и восьмом семестрах. Студент имеет возможность получить основные знания по 2–3 иностранным языкам в течение обучения.

Подготовка студентов к работе с информационными технологиями в туризме осуществляется в рамках таких дисциплин, как «Системы автоматизации в сфере гостеприимства», «Продажа билетов». Содержание *информационной составляющей подготовки* охватывает автоматизацию деятельности служб гостиницы, ведение документооборота в электронной системе, технологию продажи билетов.

Учебный план и рабочие программы учебных дисциплин включают такие виды учебных заня-

тий, как лекция, практическое занятие, викторина, подготовка отчета, презентация, проект, практика, самостоятельная работа, контрольная работа в середине семестра, контрольная работа в конце семестра [3, ст. 11].

Согласно учебному плану объем учебной дисциплины в среднем составляет 4,5 кредита. Максимальное количество кредитов достигает 6, минимальное – 2 кредита. Объем обязательных и элективных дисциплин примерно одинаков.

Учебная дисциплина включает в среднем 14 лекций и 12 практических занятий продолжительностью по 2:00 в неделю. Для всех курсов учебного плана характерны лекционные занятия. Лишь 8% дисциплин предусматривают проведение практических занятий. Викторины проводятся в рамках 15% курсов, которые в основном представлены элективными дисциплинами. Подготовка отчетов и презентаций проводится студентами в рамках почти 40% и 30% дисциплин соответственно. Некоторые курсы предусматривают отчет и презентацию одновременно. На семестр приходится от одного до трех отчетов и презентаций. Около 10% курсов включают подготовку проекта (в основном нормативные дисциплины). В расчете по семестрам в среднем предусмотрен 1 проект на семестр обучения. На бакалавриате значительное количество часов отводится на самостоятельную работу студента (чтение, работа в библиотеке и сети Интернет).

Учебная нагрузка на студента в течение изучения учебной дисциплины в среднем составляет 119 часов.

Научная подготовка студентов специальности «Менеджмент туризма» на бакалавриате проводится в рамках обязательной дисциплины «Методология научных исследований», изучаемой в седьмом семестре и охватывающей 5 кредитов ECTS. В процессе изучения дисциплины студенты знакомятся с процессом планирования и проведения научного исследования, анализируют данные и готовят научный доклад.

Учебный план образовательной программы «Менеджмент туризма» предполагает прохождение студентами практики в летние месяцы на базе туристских предприятий общей продолжительностью 60 рабочих дней [4].

Согласно рабочих программ учебных дисциплин в рамках каждого курса студент проходит минимум 1 периодический контроль знаний в середине семестра и итоговый контроль в конце семестра. В дополнение к этим контрольным точкам должна проводиться минимум еще одна иная форма контроля знаний: текущий контроль, викторина, подготовка проекта, выполнение отчета, подготовка презентации [3, ст. 19–21].

Итоговый контроль знаний, умений и навыков студентов, полученных в течение обучения на бакалавриате, проводится в виде подготовки и защиты дипломного проекта в восьмом семестре. Проект предусматривает выполнение научного исследования с использованием научных методов и презентацию результатов исследования в виде доклада.

Успешное завершение программы бакалавриата предполагает выполнение учебного плана (накопление 240 кредитов ECTS), прохождение 60-дневной практики на туристских предприятиях, подготовку и защиту дипломного проекта [4].

По завершению образовательной программы бакалавриата выпускнику присваивается академическая квалификация (1 уровень согласно QF-EHEA; 6 уровень согласно EQF-LLL) «бакалавра в области менеджмента туризма» («The Bachelor's Degree in Tourism Management»), которая указывается в приложении к диплому [9]. Академическая квалификация бакалавра позволяет выпускнику занимать должность менеджера среднего и высшего звена на предприятиях сферы туризма, открыть собственный бизнес, а также заниматься исследовательской деятельностью с возможностью дальнейшего развития карьеры.

Перед выпускниками программы бакалавриата «Менеджмент туризма» открываются возможности трудоустройства в туристских агентствах, туроператорских компаниях, предприятиях гостиничного и ресторанного хозяйства, транспортных компаниях, Министерстве туризма, музеях и национальных парках, подарочных магазинах, других сервисных предприятиях [6].

Таким образом, реализация содержания образования по программе бакалавриата «Менеджмент туризма» позволяет достичь заявленной цели подготовки и в полной мере обеспечивает достижение результатов обучения. Цель образовательной программы состоит в предоставлении современного высококачественного образования в области менеджмента туризма и подготовке специалистов сектора туризма, которые способны выполнять функции менеджеров среднего и высшего звена; формировании иноязычной коммуникативной компетенции, а также системы знаний, умений и навыков в области информационных технологий, туристской индустрии и бизнеса, современного менеджмента; формировании профессионального интереса и потребностей; развитии мышления. Результаты обучения полностью оправдывают наименование программы «Менеджмент туризма», так как они преимущественно ориентированы на подготовку студента к различным направлениям деятельности в сфере туризма. Результаты обучения формируют составляющие профессиональной компетентности выпускника и определяют цель профессиональной подготовки по программе бакалавриата. Среди составляющих профессиональной компетентности выпускника особое место занимают коммуникативные и социальные компетенции, позволяющие

налаживать эффективную коммуникацию, в том числе на иностранном языке. Содержание профессионального образования реализуется через выполнение учебного плана программы «Менеджмент туризма», включающего общественные, управленческие, специальные профессиональные дисциплины, а также иноязычную и информационную составляющие подготовки бакалавра. Последовательность изучения курсов обеспечивает формирование базы общих знаний в сфере туризма, на основе которой осуществляется подробное изучение различных аспектов туристской сферы. Наличие различных видов учебных занятий и контроля знаний, научной и практической подготовки, сбалансированная учебная нагрузка на студента обеспечивают качественную подготовку бакалавра в области менеджмента туризма.

Библиографический список

1. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 4 февраля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm (дата обращения: 27.04.2016).

2. *Тимощук А.С.* Образование как детерминанта этноконфессиональной устойчивости государства // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 11–14.

3. Gazi Üniversitesi Eğitim-Öğretim ve Sinav Yönetmeliği / Yönetmelikler / Yönergeler / Yök Mevzuatı / Gazi Üniversitesi. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://ogris.gazi.edu.tr/posts/view/title/yonetmelikler-14796 (Erişim tarihi: 15.03.2016).

4. Graduation Requirements / Gazi University Information Package – 2015 Academic Year. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=1&baslik=1&FK=19&BK=10&ders_kodu=11902133&sirali=0&fakulte=&fakulte_en=&bolum=&bolum_en=&ac=13 (Date of access: 01.04.2016).

5. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği: Resmi Gazete Tarihi: 01.07.1996 Resmi Gazete Sayısı: 22683 / Yükseköğretim Kurulu. – Ankara. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://www.yok.gov.tr/en/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/17377 (Erişim tarihi: 20.04.2016).

6. Occupational Profiles of Graduates / Gazi University Information Package – 2015 Academic Year. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=1&baslik=1&FK=19&BK=10&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=TUR%DDZM+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=FACULTY+OF+TOURISM&bolum=TUR%DDZM+%DD%DELETMEC%DDL%DD%D0%DD&bolum_en=TOURISM+MANAGEMENT&ac=9 (Date of access: 01.04.2016).

7. Program Information / Gazi University Information Package – 2015 Academic Year. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=1&baslik=1&FK=19&BK=10&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=TUR%DDZM+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=FACULTY+OF+TOURISM&bolum=TUR%DDZM+%DD%DELETMEC%DDL%DD%D0%DD&bolum_en=TOURISM+MANAGEMENT&ac= (Date of access: 01.03.2016).

8. Program Yeterlilikler / Turizm İşletmeciliği / Gazi Üniversitesi. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=19&BK=10&ders_kodu=11900260&sirali=0&fakulte=&fakulte_en=&bolum=&bolum_en=&ac=8 (Date of access: 22.03.2016).

9. Qualification Awarded / Gazi University Information Package – 2015 Academic Year. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://gbp.gazi.edu.tr//htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=1&baslik=1&FK=19&BK=10&ders_kodu=11903112&sirali=0&fakulte=&fakulte_en=&bolum=&bolum_en=&ac=2 (Date of access: 15.03.2016).

10. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) 6. Düzey (Lisans Eğitimi) Yeterlilikleri / Yükseköğretim Kurulu. – Ankara. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=33 (Erişim tarihi: 22.03.2016).

11. Temel Alan Yeterlilikleri: İşletme ve Yönetim Bilimleri: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Rapor / Yükseköğretim Kurulu. – Ankara, 2011. – 13 s. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://www.tyyc.yok.gov.tr/raporlar/34_ISLETME_YONETIM_BILIMLERI_13_01_2011.pdf (Erişim tarihi : 24.03.2016).

12. Temel Alan Yeterlilikleri: Kişisel Hizmetler: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Temel Alan Rapor / Yükseköğretim Kurulu. – Ankara, 2011. – 12 s. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://www.tyyc.yok.gov.tr/raporlar/81_KISISEL_HIZMETLER_13_01_2011.pdf (Erişim tarihi: 29.03.2016).

13. Yükseköğretim Kanunu: Türkiye Cumhuriyeti Kanunu, Kabul Tarihi: 04.11.1981 № 2547 – R. Gazete № 17506, 1981. – 92 s. – [Elektronik kaynak]. – Erişim modu: http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.2547&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch= (Erişim tarihi: 23.01.2016).

УДК 378.14

Тищенко Дарья Евгеньевна
Харбинский педагогический университет, Китай
daria2009@ya.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ УЧЕБНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ КИТАЯ

В статье рассматриваются особенности организации учебных дисциплин педагогических вузов Китая в историческом аспекте. В исследовании была подробно проанализирована система образования Китая в период заката династии Цин и период становления Китайской республики. На преобразование системы учебного планирования в педагогических вузах оказало огромное влияние студенческое движение 4 мая 1919 года. Подготовке педагогических кадров в Китае всегда придавалось большое значение. В разные периоды развития китайского общества преподавательская деятельность рассматривалась как один из важнейших показателей его благополучия. На протяжении длительного периода педагогическое образование испытывало на себе реорганизацию системы управления и планирования учебных дисциплин. Однако стоит заметить, что качество педагогической подготовки учителей вплоть до настоящего времени оставляет желать лучшего.

Ключевые слова: *учебное планирование, Китай, высшее педагогическое образование, династия Цин, Китайская республика, реформы, проблемы.*

Процесс формирования учебных планов высшего педагогического образования Китая подвергался реорганизации от централизованного управления к автономному и снова к централизованному управлению. Во времена заката династии Цин и началом становления Китайской республики (в период 1905–1911 гг.) организация учебных дисциплин отражала острую проблему того периода – проблему национального единства, что влекло за собой сложившиеся следования установкам традиционного китайского образования. Так, правительством династии Цин был издан указ, четко прописывающий требования к педагогическим учреждениям: «Задача образования состоит в строгом соблюдении толкования канонических книг, раскрытию их содержания и недопущении даже незначительных отклонений от канонов, а также нарушения их идей и указаний, закладывание в головы студентов противоположных взглядов и лжеучений. Следует неизменно во имя государства воспитывать интерес к труду, приучать студентов к порядочности, честности, доброте и заставлять мыслить» [2, с. 224].

В последние годы династии Цин структура учебного плана педагогического института включала в себя три основных вида дисциплин: общие, профильные и практические. Общие дисциплины изучались в течение года, проводились экзамены по восьми предметам: этика, основы конфуцианства, китайская литература, восточные языки, английский язык, арифметика, логика и физическая культура. На освоение профильных дисциплин выделялось три года, сюда обязательно были включены педагогика, психология, этические нормы по конфуцианским канонам, классическая филология. В число практических дисциплин входили: специальная педагогика, экспериментальная психология, управление законами образования, детское воспитание, школьная гигиена. Обязательным испытанием для старшекурсников была педагогическая практика. Во времена династии Цин система педагогического университета состояла из трех ступеней: подготовительные курсы, бакалавриат, аспирантура.

В 1912 году министерство образования новообразовавшейся Китайской республики четко определило, что планирование учебных программ и постановка целей конкретного учебного заведения должны исходить из единого государственного центра для контроля содержания образовательного процесса, установления продолжительности учебного года, длительности каникул, перечня дисциплин, распределения предметов по годам обучения, продолжительности практикумов и пр. Учебные заведения не были самостоятельны в организации учебных программ, также у студентов отсутствовала возможность в выборе факультативных предметов в соответствии с их интересами и увлечениями, не была предоставлена возможность в выборе факультативов. Основой учебной программы представлялись обязательные учебные предметы. Несмотря на то, что министерство включало в число программ от одного до двух факультативных дисциплин, но это был факультатив, посещение которого не являлось обязательным. Посещение факультатива часто игнорировалось в связи с отсутствием свободного времени у студентов.

На преобразование организации учебных планов педагогических вузов Китая оказало сильное влияние студенческое движение 4 мая 1919 года. Молодые люди вышли на улицы Пекина и выступили за отказ от традиций конфуцианства, по их мнению, конфуцианство являлось пережитком прошлого. Молодежь призывала к развитию новых прогрессивных научных знаний и выступала за создание студенческого союза. Во время «Движения 4 мая» 1919 года научное сообщество боролось за повсеместную реализацию плана «шесть – три – три» – это план школы с организацией шести классов начальной школы и тремя для младших и старших. Акцентировалось внимание на необходимость повышения уровня образования средней школы, который напрямую зависит от повышения уровня

© Тищенко Д.Е., 2017

высшего педагогического образования. Научное сообщество сформулировало проблемы педагогического образования в следующих пунктах: 1) низкое качество знаний, недостаток научных исследований; 2) убыточное экономическое положение педагогического образования; 3) педагогическая система образования слепо следует японской, что не соответствует требованиям сложившейся обстановки; 4) квалификация педагогов не соответствует потребностям общества, необходимо подготовить новое поколение педагогов для средней школы и университетов; 5) педагогические училища слишком узкоспециализированы; 6) квалификация выпускников педагогических училищ не отличается от квалификации выпускников непедагогических училищ; 7) прогрессивная молодёжь в своем большинстве не желает поступать в педагогические учреждения, для привлечения многочисленных талантливых абитуриентов необходимо реорганизовать эти учреждения в непедагогические.

Протестующие заостряли внимание на проблеме переизбытка педагогических учреждений и вопросе некомпетентности в подготовке будущих учителей. Выступающие заявляли, что некий человек, обладающий специальными знаниями, вполне может стать учителем, ведь основы педагогики находятся на поверхности, нет ничего сложного в преподавании, поэтому они считали, что можно отказаться от курса педагогической подготовки: «Подготовка учителей средних школ тождественна подготовке специалистов любой другой специальности. Эта миссия может возлагаться на кафедры гуманитарных наук технических университетов» [3].

Правительство Китайской Национальной партии для подавления студенческих волнений распорядилось передать непедагогическим учебным заведениям права и обязанности в подготовке учителей и реформировать учебные планы, введенные для обучения в педагогических университетах. В дальнейшем создание новых учебных программ не опиралось на тезисы Национальных единых положений. Министерство образования предоставило каждому учебному заведению, подготавливающему преподавательские кадры, свободу в регулировании дисциплин. Однако за этим последовала другая проблема – директора высших учебных заведений оказались некомпетентны в вопросах управления педагогическим университетом, что привело к неразберихе в учебном планировании. В этот период научное сообщество ожидало повышение показателей уровня знаний от новых учебных программ, но на деле наблюдалась обратная тенденция. Всячески игнорировалась особенность, специфичность педагогического образования, педагогическая индивидуальность.

Начиная с 1930-х годов, педагогические учреждения столкнулись с изменением идейного течения, что привело к серьезному снижению качества среднего образования. Научное сообщество было вынуждено поставить под вопрос сложившийся порядок и провести серьезную реорганизацию. В 1936 году в Педагогическом вестнике в разделе «Педагогическая подготовка» вышел специальный выпуск, где педагог Лу Дянь Ян критикует нормативы подготовки учителей, указывая на их неэффективность. Лу Дянь Ян обращает внимание на причины ликвидации системы высшей педагогической школы, что привело к острой нехватке компетентных учителей английского языка в средней школе: «В настоящее время немало успешных педагогов, которые исходя из собственного опыта, постепенно улучшают свои методики, либо приобретают лингвистические и педагогические навыки в ходе повышения квалификации. С одной стороны, педагог должен тратить много времени «путаясь впотьмах», пробовать и ошибаться, натыкаться на подводные камни. С другой стороны, педагог во время совершенствования опытным путем, неизбежно жертвует эффективностью использованного времени» [4].

Другой ученый Чжу Фэн Хао в своей работе отметил: «Квалификация учителей-математиков средней школы, не имеющих педагогического образования, вынуждает их самостоятельно путем проб и ошибок, глубокого мыслительного анализа, набираться опыта, что, возможно, позитивно влияет на его личностное развитие, но не на экономику страны» [5]. Педагоги задавались вопросом: существует ли специфика в подготовке рядового учителя? В итоге Научное сообщество пришло к единому мнению «стоящий ученый – вовсе не есть хороший учитель». Этот тезис стал основным аргументом в утверждении отдельного учебного плана для педагогических учреждений.

Под решительным давлением научного сообщества в 1938 году Национальное правительство обнародовало «Устав педагогических университетов». Несмотря на то, что устав регламентировал возможность педагогическим учреждениям самостоятельное управление, они были должны, по меньшей мере, признавать особенность подготовки педагогических кадров. Руководствуясь этой идеей, министерство образования снова привело в исполнение свод положений. «Устав педагогического университета» подразделял учебные планы на три большие части: 1) общие образовательные дисциплины; 2) обязательные и факультативные дисциплины; 3) профессиональные дисциплины (дисциплины специальности).

Вопрос развития современной высшей педагогической школы остается самым острым вплоть до настоящего времени. Если рассматривать эту проблему в аспекте учебных планов современного педагогического института, то педагоги акцентируют внимание на некоторых особенностях. Во-первых, современное высшее педагогическое образование в своей профессиональной организации

использует разнонаправленный курс воспитания. Благодаря этой методике обучения, выпускник педагогического вуза готов выполнять обязанности преподавателя сразу нескольких дисциплин. Одним из способов такой подготовки, используемых в годы династии Цин, были «междисциплинарные факультеты», которые подразделялись на разряды: литература и иностранные языки; география и история; математика и физика; геология, ботаника и зоология. Позже появился способ внедрения системы непрофилирующих дисциплин, например, в Пекинском университете в 1949 году была введена система, где студенты каждого факультета определяли для себя один главный и один второстепенный предметы. Такой метод способствовал подготовке востребованных обществом преподавательских кадров.

Современная высшая педагогическая школа Китая выбирает курс на диверсификацию структуры знаний. Благодаря этой тенденции, выпускник педагогического вуза отвечает требованиям квалифицированного педагога, обладающего широкими знаниями. Со времен династии Цин учебные гуманитарные или естественные дисциплины, обладали единой чертой «вэнь ли», что означает грамотность и эрудированность в ряде областей. Такая тактика в подготовке специалистов направлена на расширение структуры знаний, что положительно влияет на самосовершенствование будущих педагогов.

В планировании учебных дисциплин Пекинского педагогического университета в 20–30 годах XX века уделялось особое внимание развитию интересов студентов и их сильных качеств. В последние годы династии Цин к общим обязательным дисциплинам относились предметы: политика и конфуцианские трактаты, китайская литература, восточные языки, английский язык, логика и математика, физическая культура. При создании Китайской республики учебные планы подверглись серьезным изменениям, было отменено изучение канонических книг, вместо этого вводились дисциплины этика, рисование, пение, гимнастика. Устав педагогического университета постановил включить в учебные программы следующие обязательные предметы: учение партии, национальный язык, иностранный язык, введение в философию. В число общих предметов: политику, экономику, социологию, основы юриспруденции, с возможностью выбора двух дисциплин по желанию. Из числа естественных наук можно выбрать одну дисциплину среди предметов: физика, химия, биология, астрономия. Также из числа исторических предметов были введены отечественная история и западная история. Помимо этого включены дисциплины, не имеющие зачетных единиц: музыка, физическая культура и военная подготовка. Реформаторы преследовали цель воплощения идей грамотности в гуманитарных и общественных науках, в истории, литературе, политике. Эти нововведения отчасти отражаются в современной педагогике Китая.

Один случайный учитель средней школы, превосходно эрудированный, обладающий широкими культурными и профессиональными знаниями, далеко не всегда может стать компетентным педагогом, так как ему необходимо обладать педагогической подкованностью. В годы династии Цин педагогические учреждения систематизировали учебные предметы на две основные дисциплины: психологию и педагогику, где период изучения был продолжительным, а содержание обширным. На первом и втором курсе изучали общую и прикладную психологию, теорию педагогики, методику преподавания, школьную гигиену. На последнем курсе обязательным курсом была педагогическая практика. В период начала Китайской республики в учебные планы включалось большее число дисциплин: введение в педагогику, педагогическая психология, методика, история образования, введение в управление образованием, подростковая психология и педагогическая практика. Такая организация учебных планов выявляла особенность педагогического образования, формировала будущего педагога как специалиста, обладающего теоретическими и практическими знаниями.

На примере Пекинского педагогического университета можно проследить, что педагоги уделяли особое внимание практическому курсу. В 1944 году министерством образования был внесен новый закон «О педагогической практике студентов высших педагогических учреждений». Нововведение заключалось в трехступенчатой системе обучения: курс методики преподавания (на третьем курсе), пробный урок (на четвертом курсе) и практика в школе, занимающая три часа в неделю (пятый курс). На последнем году обучения будущие педагоги назначались на практику в учебное учреждение сроком до года, при этом практикант имел заработную плату, льготы и социальный пакет соответствующий штатным педагогам данного учебного заведения и выполнял аналогичный объем работы. Только при условии успешной сдачи экзаменов и прохождении практики, студент получал диплом и свидетельство о педагогической квалификации.

Цели высшего педагогического образования и их реализация зависят не столько от специфики внешней формы, сколько от особенности внутреннего содержания учебных планов. В научных кругах такая исключительность заключалась в «педагогичности» содержания учебных планов. Другими словами, отмечали различие в учебных программах, иной характер их реализации в педагогических и непедагогических вузах.

В Китае со времен династии Цин учеными выдвигалось мнение о том, что если же названия учебных дисциплин и специальностей педагогического вуза тождественны непедагогическому вузу, то и нет

никакой разницы в учебном планировании. Современное формирование учебных программ, в конечном счете, лишь уделяет внимание своеобразию внешнего облика учебных планов и не имеет возможности значительного развития содержательной части, что, безусловно, является огромным недостатком. Многие специалисты высказывались по поводу этой проблемы, они приходили к единому мнению, что заимствование учебных программ непедагогических университетов для подготовки учителей изначально обречено на провал. Педагог Линь Ли Жу в связи с этим высказывался: «В подготовке педагогических кадров нельзя перенимать организацию и разработку ранее сложившихся факультетов университета, недаром институты и дисциплины существуют независимо друг от друга» [6, с. 86]. Профессор Пекинского педагогического университета отмечал: «Особенность педагогического университета заключается в изучении интеллектуальной взаимозависимости, студент педагогического учреждения, в отличие от любого другого, усовершенствует мир ради образования» [7]. Педагог Ли Юй Тэ придерживался похожего мнения: «Высшая педагогическая школа по сравнению с любой другой в плане разделения на факультеты и учебные дисциплины не только отличаются классификацией, но даже, если классификация аналогична, содержание будет далеко не идентичным. Так складывается не только потому, что учебные материалы и методики преподавания различны, но и потому что исходные цели коренным образом отличны друг от друга. Очевидно, что задача непедагогического вуза заключается в изучении некого узкого вопроса, единичной отрасли знаний, а организация педагогического вуза подразумевает исследование критериев учебных программ и материалов» [8] .

Педагог Ли Чжэн считал, что «акцентирование внимания на особенности учебных планов педагогических вузов не является какого-либо рода «внешним лоском» образования, а, наоборот, является неотъемлемым фактором развития педагогического просвещения, подготавливает базис в подготовке будущих учителей» [9]. Профессор Ли Цзянь Сюнь указывал на значимость изучения общественных наук. Он полагал, что если задача педагогического университета состоит в подготовке некоего количества «учителей-ремесленников», а не педагогов, тогда можно обучить специальным наукам, определяющим профиль специалиста, то этого будет достаточно. А поскольку мы готовим учителей, то общественные социальные науки показаны к изучению» [10, с. 218–220]. Ли Дзян Сюнь считал необходимой составляющей учебной программы пять дисциплин: введение в педагогику, педагогическая психология, методика преподавания, статистика, педагогика средней школы [10, с. 218–220].

Вышеупомянутые педагоги выдвинули один весьма значимый тезис о том, что целью педагогических учреждений в первую очередь являются не научные исследования как таковые, а изучение особенностей формирования знаний у детей и подростков. Специалисты со времен династии Цин акцентировали внимание на предметах профессиональной подготовки, постепенно педагогическая практика стала ядром подготовки высшей педагогической школы. Педагогическая практика перестала быть придатком к учебным планам, превратившись в звено деятельности университетов в подготовке специалистов.

Педагоги Ван Ши Лю и Линь Ли Жу выступали за введение стажировок не только в средней, но и в начальной школе, сроком на один год. Профессор Пекинского педагогического университета Мао Ли Жуй требовал введения практики в процессе изучения каждого отдельного предмета для усиления комбинации теории и практики. Педагоги полагали, что укрепление практической базы – есть усиление знаний. Пренебрежение стажировками ставит под сомнение компетентность будущего специалиста [10, с. 218–220].

Проблемы, указанные педагогами прошлого столетия, с точки зрения современности играют значимую роль для педагогической науки Китая, так как предоставляют возможность проследить через призму истории образования существующие параллели образовательных, политических и экономических процессов государства. Современные педагоги Китая, опираясь на опыт своих предшественников, выдвигают новые взгляды на проблемы педагогики, пусть их мнения не сразу смогут повлиять на реформирование учебных программ, однако эти тезисы ярко демонстрируют курс на усовершенствование системы университетского образования.

Библиографический список

1. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Академия, 2014. – 624 с.

2. 朱有献 中国近代学制史料 第二辑下册 // 华东师范大学出版社. – 2013. – С. 224.

3. 教育部公布 教育部整理教育方案草案. – 1914. –С. 52–91.

4. 陆殿扬 中学英语科师资训练 // 教育杂志师资训练专. – 1936. – № 7.

5. 朱凤豪 中等学校算学师资训练问题 // 教育杂志师资训练专. – 1936. – № 7.

6. 林砺儒 中国师范教育之检讨 // 北京师范大学出版社. – 1984. – С. 86.

7. 蔡春 我国高等师范教育应有之改进 // 中华教育界. – 1999. – № 10.

8. 李裕特 论师范学院应改为师范大学 // 中华教育. – 1989. – № 18.

9. 李蒸 师范学院与师范大学之比较 // 教育杂志第. – 1944. – № 5.

10. 李建勋 北平师范大学全校设教育公共必修科的问题 // 人民教育出版社 – 1993. – С. 218–220.

SUMMARY

PEDAGOGY

Natal'ya Yu. Sinyagina
Public administration higher school Russian Academy of National Economy and Civil Service under the President of the Russian Federation, Moscow
nsinyagina@yandex.ru

Polycultural challenges time: what to learn and where

The article is devoted to questions of international interaction in the educational environment, including polycultural education which is considered to be one of the important directions of younger generation upbringing, the answer to challenges of the modern world. Challenges of the modern world, including polycultural ones, are named; features of international interaction, as well as of its opportunities and risks, are analysed; the own problems studying are given.

Keywords: international relations, polycultural education, international interaction opportunities, polycultural challenges, international interaction opportunities and risks.

Vladimir P. Zhukovskiy
Saratov Regional Institute of Education Development
vl0971@mail.ru
Nina A. Zhukovskaya
Saratov Regional Institute of Education Development
zhna73@mail.ru

The development of professional competency of pedagogue in the system of professional development

This article is devoted to problems of development of professional competency of a pedagogue in system of improvement of professional skill. We analyse the main directions of realisation of the competency approach in education. The article defines the structural components of professional competency of the pedagogue and discusses its general and specific components. We focus on the features of the system of supplementary professional education and its potential to develop professional competency of pedagogue. We define directions of development of professional competency of pedagogue in the system of additional professional education, reveal the composition of its functions. According to the results of the study, we have established that the organisation of the process of development of professional competency of a pedagogue in the system of professional development must be focused on the implementation of the requirements of professional standards in the development of its personality and ensure effectiveness of professional activity.

Keywords: pedagogue, competency approach, competence, competency, professional competence, professional competency, structure, training, additional professional education.

Pyotr V. Men'shikov
Tsyolkovsky Kaluga State University
edeltanne@list.ru

Effective model of education communication according the teacher's notions

In the article, what is referenced, are the results of study dedicated to teacher's notions about the effective educational communication. As the results of teacher's evaluation upon the characteristics of educational communication; the notions of effective educational communication are explicated. It includes the open teacher's position in the interaction and the ability to construct the new lines of communication.

Keywords: educational communication, interaction, teacher's notions, influence, teacher's position in communication.

Natal'ya S. Kuznetsova
Kostroma State University
leto044@yandex.ru
Inna V. Boldakova
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, Kostroma
kasatik7919@mail.ru

The collective way of learning – learning through communication

The organisation of cognitive activity of students in the process of learning is analysed in the article. The effectiveness of the training depends on both external conditions and internal resources of students. A strong driving force of cognitive interest in learning is the most frequent (possible) communication between students. In this regard, it becomes apparent that the most successful technology for the realisation of the active role of the learner in the course of obtaining new knowledge and acquiring new skills is a collective way of learning.

Keywords: learning technology, subject of activity, variability principle, collective way of learning, dialogical pairs of replaceable structure.

Inna I. Novikova
Kursk State University
novinka-86@mail.ru

Educational research as one of the conditions of formation of communicative competency

The article describes and analyses the pedagogic conditions providing the formation of communicative competence in the process of teaching and research activities: creation of positive motivation, the use of intersubject connections, creating a single environment, the connection of virtual reality and educational environment, the use of active forms of work, the formation of communicative competence in the system unity of all its structural components, mastery of a sufficient level of active and reproductive types of speech activity, the modeling of problem situations, the existence of cognitive experience of the individual, implementation

of intellectually-creative abilities of the individual, the implementation of reflection. Educational research is presented as activities, which ensure the formation in the system unity of all structural components of communicative competency.

Keywords: communicative competency, educational research activity, pedagogic conditions, motivation, reflection.

Aleksandr A. Vesnin
Kostroma State University
wesninalejandr@gmail.com

Conception of friction in the context of distanced education

The article deals with the issues of computerised and distanced educational systems discussed through the retrospection of historical views of the future of education (so-called paleo-future of education). The analysis of its recurring themes brings about the necessity of honest evaluation of the pedagogue's role in the educational process, especially in terms of their actual physical presence in the classroom, implementing direct contact with the students. While most ed-tech models concentrate on over-simplified mechanistic approach toward education, an important notion of the importance of students' interaction with the world is usually overlooked. The concept of "friction" found in the works of John Dewey and Nicholas Carr helps to understand the necessity of this type of interaction as opposed to "oiling" function of the computerized educational systems.

Keywords: ed-tech, paleo-future, friction, gamification, distanced education.

Natal'ya V. Shisharina
Irkutsk State University
nshisharina@yandex.ru

Methodological issues in the study of innovation in upbringing

The article discusses the methodological issues of studying innovation in upbringing. The analysis of problems of development of innovations in general and innovations in upbringing in the context of different scientific sources and perspectives: philosophy, economy, sociology, management, education, pedagogy, upbringing.

Keywords: innovation, innovation study methodology, phenomenon of "innovation in upbringing".

Alyona S. Babenko
Kostroma State University
alenbabenko@yandex.ru
Nataliya L. Margolina
Kostroma State University
nmargolina@yandex.ru
Tat'yana N. Matytsina
Kostroma State University
tnmatytsina@yandex.ru

Dynamics of the unified state examination in mathematics for 2014—16 Kostroma Region

This article is devoted to analysis of dynamics of the unified state exam in Maths for the 2014—16, in Kostroma Region. The paper presents data on the average percentage of students who have completed the job with a concise and detailed answer. What is described from the point of view of the authors, are the general recommendations for pedagogues of mathematics in the region. What else is in this article, are the methodical actions, which took place in 2016, for Maths teachers on improving the teaching of mathematics in preparation for the state final examination.

Keywords: unified state examination; dynamics of results; average percentage of students; task with short answer; task with detailed answer.

PSYCHOLOGY

Lyudmila N. Babintseva
Institute of Education Development of Irkutsk Region
lyu-kolmynina@yandex.ru

Features of interrelation of the socio-psychological self-regulation and the conscious self-regulation components of students majoring in psychology

This article defines the concepts of the socio-psychological competency and the individual style of self-regulation. It investigates multiple interrelations of such self-regulation components as "Buoyancy", "Emotional stability", and the "Tendency to antisocial behaviour". All parts contain different parameters of the individual style of self-regulation among students majoring in Psychology. The results collected via sampling the work with students majoring in Psychology (196 people) have indicated the interrelation between such parameters of the individual style of self-regulation as the flexibility and the conscious modelling of activity and behaviour with represented components of socio-psychological competency.

Keywords: socio-psychological competency, individual style of self-regulation, buoyancy, emotional stability, tendency to antisocial behaviour, activity modelling, behaviour regulatory flexibility.

Andrey V. Gurov
Samara State University of Social Sciences and Education
andrewg213@gmail.com
Valeriy M. Miniyarov
Samara State University of Social Sciences and Education
hose.marti@mail.ru

The results of the study of mental States of students, due to intrapersonal conflict

The article presents a theoretical analysis of the mental states of guilt, resentment, loneliness which can result in intrapersonal conflict among students. The article contains the data of the study highlighted mental states (guilt, resentment, loneliness), the results of which expand the understanding of the phenomenology of these mental states in students.

Keywords: intrapersonal conflict, personality, mental states, loneliness.

Natal'ya A. Koryagina
Higher School of Economy, Moscow
Tat'yana A. Terent'yeva
Higher School of Economy, Moscow

Organising students' independent work on the completion of tasks (in terms of Higher School of Economy in Moscow)

The article analyses the problem of self-organisation of students' independent work. The approaches to

the study of self-organisation in Russian and foreign science, as well as the factors of its formation and the link between self-organisation and academic achievement, are examined. A qualitative illustration of self-organisation of students preferring either individual or group work is provided. In the study the link between the preferred way of study and self-organisation is established. Thus, the students who prefer individual study are different to those who enjoy group study in terms of goal-setting. The profiles of students with different preferences in flexible task completion vary in the degree and quality of integration of self-organisation components.

Keywords: self-organisation, learning activities, forms of learning activities, knowledge assessment.

Irina G. Samoylova
Kostroma State University
samirge@mail.ru
Viktoriya S. Matveyeva
Marshal of the Soviet Union Timoshenko Military Academy of Radiation, Chemical and Biological Defence, City of Kostroma
weather177@yandex.ru

Representations of the conscience in young people with different level of life meaning

The urgency of the research is due to the fact that the concept of "conscience" has the volatile content characteristics in modern psychology. The study may contribute to an understanding of this phenomenon. Conscience is the inner core of a person, reflecting the level of its spirituality and allows to make the right choice in accordance with moral laws or society and the universe. The article presents the results of the empirical research social representations of the conscience in young people aged 17—30 with the different levels of life meaning. It is shown that the priorities of the youth are social representations of the conscience as a moral duty and responsibility to others.

Keywords: existential fulfillment, personality as spirituality, conscience, life meaning, social representations.

Irina V. Popova
Demidov Yaroslavl State University
pivik@list.ru
Viktoriya A. Karavayeva
Kostroma State University
vita1873@mail.ru
Kseniya G. Khrabrova
Demidov Yaroslavl State University
bolvina.kseniya@mail.ru

An interdisciplinary approach to the study of the phenomenon of love, as a factor of influence on the institution of family and marriage

What is in the article, is the narrativity in line with the cultural-historical approach as a fundamental component of social interaction. It offers insight into the process of creating an autobiographical narrative as a cognitive blending cultural prototypes on a chain of individual life cases. On examples of transcripts autonarration is considered as a mechanism of self-understanding and self-construction of the subject. The capabilities of the method of the autobiographical narrative interview in the context of interdisciplinary research for the study of such complex phenomenon as love. The study of this phenomenon requires the use of qualitative methods of sociological research since we are dealing with a sensual, intimate side of human relationships. It is proved that the most appropriate objectives of this study is the method of narrative interview. This method is actively used as a study by psychologists and sociologists. Love is considered in this study as a social feeling, an attempt to identify the common, that is the ratio of the age cohort to its value in their life perception. The nature of the relations which the study defined as love, is a social factor that has a significant impact on the institution of family and marriage.

Keywords: narrative, transcript, interview, love, family, marriage cohort, social factor.

Tat'yana V. Zobnina
Shuya branch of Ivanovo State University
zobnina-tatjana@rambler.ru
Nadezhda V. Motorina
Kindergarten # 178 of the City of Ivanovo
motorina.nadia@mail.ru

The manifestation of a parental attitude consisting in the peculiarities of emotional interaction between mothers and their toddlers

The article presents the results of an empirical study of the influence of the relationship of mothers to their young children to process their emotional interactions. We describe the general features of the emotional interaction in the studied "mother – child". Such features are the absence of deficit parameters of the process of emotional interaction; the highest values of the block of emotional acceptance of the child and minimum values of the behavioural unit of the process of emotional interaction between mothers and their children; disharmonically internal structure of the behavioural unit of emotional interaction. It is also shown the specific features of the process of emotional interaction between mothers and their children depending on the type of parental relationship. The most close emotional interaction in the dyad "mother – child" was observed in mothers with symbiotic attachment to her child, the least the close – in mothers with parenting styles "authoritarian hyperstimulation".

Keywords: parental attitude, emotional interaction between mothers and infants.

Anastasiya K. Lyamina
Vologda State University
lyamina.nastya2011@yandex.ru

Specification and composition of communicative abilities in teenagers of heterogeneous group

The article is devoted to the specification and structure of communicative skills in heterogeneous group's teenagers. The characteristics of the terms "heterogeneous" and "heterogenous group" are given as well. The emphasis is made on the specification of the term "heterogeneous", laid on the basis of our study of family members of different social status (with one, two, three or more children). The results determining the development levels of the basic communicative skills of heterogeneous group's teenagers that can be used

as essential indicators in the process of creating the pedagogic conditions for the development of communicative skills are described. The results of the study reflect the specific style of behaviour in teenagers with heterogeneous characteristics during the communication process.

Keywords: communicative abilities specification, heterogeneous group, communicative abilities structure, teenagers.

Ol'ga S. Ionina
Shadrinsk State Pedagogic University, town of Shadrinsk, Kurgan Region
ionina.o@list.ru

Dance movement therapy as a method of development a positive self-image of a teenager

The article contains an experimental substantiated the possibility of using methods of dance movement therapy in the development of a positive self-image of teenagers. The article describes idea of dance movement therapy, illustrates its basic functions, describes the individual characteristics of a person, manifested in dance, and describes the possibility of the use of dance movement therapy in psychologist's work. The article describes the experimental study on the development of a positive image of teenagers, which was implemented in the secondary school # 2 in the town of Shadrinsk in Kurgan Region. At the formative experiment, a correctional and developmental programme, which includes exercises, games, studies aimed at awareness of its own movement patterns, was implemented. What was implemented, were dance elements, which promoted perception of one's body, awareness of its movement, tension and relaxation. Comparative analysis of control and experimental groups showed significant differences in the change of the levels of certain components and led to the conclusion about the effectiveness of correctional and development programme.

Keywords: dance movement therapy, dance, experimental study, self-image, teenager, development.

Vera I. Paliy
Moscow City Pedagogic University
pali@mail.ru
Valeriya A.Sokhlikova
Federal Research and Clinical Centre of Sport Medicine and Rehabilitation of Federal Medical Biological Agency of Russia
valeria-moskva@mail.ru

Experimental analysis of divergence of the self-esteem and level of highly qualificated athletes

The article presents the results of empirical studies on the relationship of self-esteem by athletes and their level of skill. What was studied and determined, were the ratio of self-esteem and level of aspiration, self-assessment highlighted the typology of error of sports readiness and studied self-esteem as a central construct for realising the potential of athletes.

Keywords: self-esteem; level of aspirations; elite sport; sports readiness assessment; the effectiveness of sports activities.

Zoya V. Rumyantseva
Kostroma State University
rumschmus@mail.ru

Productive competency of the pedagogue of music: the nature and specificity of acmeological development

This article discusses the essence of the concept of «productive competency of the pedagogue-musician». We elucidate scientific approaches to the study of productive competency, its structure and functions. We characterise acmeological specifics of productive competency of the music pedagogue in professional activities.

Keywords: productive competency, competence, acmeological development, development process, functions, creative work, professionalism, mastership.

Anastasiya V. Khozyasheva
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, City of Arkhangelsk
nastasia.kosova@gmail.com
Irina A. Porohina
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, City of Arkhangelsk
i.porokhina@ya.ru
Natal'ya N. Simonova
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, City of Arkhangelsk
n.simonova@narfu.ru

Personal determinants of the expedition activity's effectiveness of members of the expedition Arctic Floating University

The aim of this study is to identify personal characteristics that determine the effectiveness of the expedition activities of members of the Arctic floating university. The present study was conducted in the framework of a scientific expedition Arctic Floating University in the period from August 1 to 20, 2014, the members of which were students, postgraduate students, young and experienced researchers in the Arctic, which were on the research ship "Professor Pavel Molchanov". The study involved 30 people. Women amounted to 56% of the total number of subjects, and men, 44%. The average age of respondents was 24.13 ± 1.026 years. It was found that the efficiency of expedition activity in terms of the leader of scientific unit is determined by the willingness and ability of participants to comply with formal requirements and communication as the ability to establish social contacts. From the position of a participants of cruise determinants are striving to establish social relationships, self-expression, interest, creativity and optimism.

Keywords: expedition activity efficiency, personal determinants, Arctic Floating University.

Tamara O. Tyulyubayeva
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, City of Arkhangelsk
musya1991@bk.ru
Yana A. Korneyeva
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, City of Arkhangelsk
ya.korneeva@narfu.ru
Natal'ya N. Simonova
Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, City of Arkhangelsk
n.simonova@narfu.ru

Psychological safety of oil and gas workers of different professional groups at the shift work organisation in the Arctic

The article is devoted to determining the differences components of psychological safety of oil and gas workers of five occupational groups (operators of oil and gas, other operators, drivers, engineers and technicians and specialists in maintenance) for shift work organisation in the Arctic.

Keywords: psychological safety, shift work, oil and gas production, functional status, labour regulators, professional groups, extreme conditions.

Svetlana Novozhilova
Demidov Yaroslavl State University
snovog@mail.ru
Yekaterina V. Ignatova
Demidov Yaroslavl State University
fortuna-bog@mail.ru
Svetlana I. Avdeyeva
Demidov Yaroslavl State University
fortuna-bog@mail.ru

The competitive loadings assessment of volleyball players

The question of competitive loadings assessment of volleyball players is considered in the article. The indicators of a functional state of volleyball players' internals were used as basic data. Testing was done with ROFES E01C hardware-software complex immediately before and after the game. Furthermore, Student's paired test was calculated on the basis of the obtained data and results' reliability were determined. The results showed that the loading in competition days of volleyball players did not exert impact on functioning of cardiovascular system and three sections of the backbone (cervical spine, thoracic spine, lumbosacral spine). The competitive loadings assessment of volleyball players showed that the athletes' readiness for the competitions was high.

Keywords: competitions, testing, volleyball, functional state.

Boris V. Aleksandrov
Academy of the Federal Penitentiary Service, City of Ryazan
abv2712@rambler.ru
Irina A. Kuznetsova
Academy of the Federal Penitentiary Service, City of Ryazan
kuznecovairina1980@mail.ru

Socio-psychological characteristics of convicted prisoners, manifesting a positive attitude to work in penal colonies

The article is devoted to the study of the personal characteristics of the prisoners, whose test by applying the methodology of "Colour test of relations" revealed a positive attitude to work, in the framework of the psycho-semantic research conducted in correctional institutions, where different categories of citizens serve criminal sanction. We present and describe socio-psychological characteristics of this category of convicted persons based on the characteristics of the study of their temperament, values and life-meaningful orientations, interests, behavioural activity, and hidden motivation.

Keywords: convicted, attitude to work, penal colony, semantically-life personality, colour test of relations.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Tat'yana L. Kryukova
Kostroma State University
tat.krukova44@gmail.com
Mariya V. Saporovskaya
Kostroma State University
saporov35@mail.ru
Svetlana A. Khazova
Kostroma State University
hazova_svetlana@mail.ru

Contemporary man`s personal coping and lifestyle

The article is devoted to studying lifestyle as the most important indicator of psychological state of the Russian society. It is postulated that style as the integrative characteristic of the personality includes personal dispositions, features of cognitive processes, behaviour parameters. The personal lifestyles types including the adaptive or dysadaptive coping strategy, social interest indicator, subjective wellbeing general indicator, self-assessment indicators (health, happiness, beauty, mind, love as well as own success' general assessment, idea of the maximum achievements in 5 years, idea of the wished success for this period of time) are described on the basis of an empirical research (n=253) results of. It is revealed that the most significant distinctions between groups of respondents with different types of lifelstyle concern confrontational coping which plays an ambiguous role in preservation of psychological wellbeing.

Keywords: lifestyle, coping behaviour, subjective well-being, social interest.

Aleksandr V. Ivanitskiy
Stavropol State Pedagogic University
ivanitski.aleksander@mail.ru

Personal psychological help in difficult situations

The article analyses the issues related to the emergence of complex life situations during the development of the individual; stressed the importance of personal resources and environmental resources that allow the subject of activities to overcome obstacles; we define the essential content of the concepts of personal resources and personal potential; describe the activities of psychologists and the possibility of practical psychology in assisting the individual in the process of overcoming the problems encountered; we state the need for formulation of the problem associated with the formation of socio-psychological and personality auto-psychological competencies.

Keywords: personality, psychological help, resource situation, difficult life situation, subject, risk factors.

Mariya A. Pol'shina
Orenburg State Pedagogic University
polshinamari@yandex.ru
Anisya D. Nasibullina
Orenburg State Pedagogic University
ani6064@yandex.ru

Orphan adolescents' psychological protection and coping behaviour in conflict situation

The article considers the specifics of the choice of psychological security of adolescents-orphans, raised in an orphanage, in a conflict situation. It is known that adolescence is a period of crisis: the teenager is connected with the world of childhood, but enters adulthood. In this period, realisation of life values, based on which to build further relations with the surrounding world. Referring to a particular age group, the majority of teenagers has abnormal behaviour, especially if in a children's home. According to statistics, in many regions of Russia there is a decrease age limit offenders, a growing number of neglected and narcotised children. We describe the role of protective mechanisms in choosing the style of coping behaviour, the coping strategies of orphans in a critical situation or a critical state. We study readiness of adolescent orphans to resist life's challenges. We describe a diagnostic study aimed at examining their psychological security and coping behaviour in a conflict situation.

Keywords: psychological security, vulnerability, coping behaviour, coping strategies, orphan adolescents, conflict situations.

Anastasiya V. Krylova
Sterlitamak Institute of Physical Culture (branch) of the Ural State University of Physical Culture, City of Sterlitamak, Bashkortostan autonomy, Russia
Vladimir M. Krylov
Sterlitamak branch of Bashkir State University, City of Sterlitamak, Bashkortostan autonomy, Russia
sifk_nayka@mail.ru

Features of overcoming of conduct the students of rural and urban schools at the initial stage of education at the university

What is in the article, is the essence of students' adaptation to educational environment of the university and its dependence on the nature of the strategies of overcoming behaviour. We present results of studies of the emerging behaviour from students in rural and urban schools at the initial stage of training in high school. Through the correlation analysis revealed the mechanisms of successful adaptation of students at the initial stage of education at the University.

Keywords: adaptation, initial stage of training in higher education institution, coping strategies, rural schools' graduates, culture educational environment.

PROFESSIONAL EDUCATION

Larisa A. Chernykh
Shevchenko Lugansk University
larisa_pon@inbox.ru

Humanisation of higher school as a condition of formation of communicative culture of students

In the article, we discuss the concept of humanity and humanisation, mark their importance for the educational process of high school. We reveal the role of humanisation of education, and higher education in particular, for the spiritual development of the individual. The article emphasises the role of the "subject-subject" communication in the system "pedagogue-student" for the formation of communicative culture of the student as a part of professionalism, we distinguish its structure and give the author's concept of the phenomenon of "communicative culture." The article presents the theses which prove that under the conditions of humanisation what occurs optimally, is shaping of the communicative culture of students. The article has shown the leading role of personality-oriented education, as well as the effectiveness of the forms and methods of education and upbringing, which provides the development of the student's personality, its cognitive interests, personality traits, such conditions under which it is able and studies willingly, personally interested to take upbringing and educational influence. The article points out that formation of a developed personality with high goals and ideals becomes the main function of education rather than formation of high intellect. To achieve these goals, we marked the conditions of humanisation in which full development of the individual student and formation of its communicative culture as the future professional will be the most successful.

Keywords: humanism, humanisation, education humanisation, future professional's communicative culture, communicative culture structure, subject-subject teaching process, student-centred teaching, education humanisation conditions.

Yelena D. Gryznova
Vladivostok branch of Russian Customs Academy
baverd@yandex.ru

Questions of a research of ecological function of the higher education

The article is devoted to questions of the higher education in Russia at the present stage from a line item of structurally functional approach. The author focuses the attention on an axiological component of the higher education for society which is expressed in forming of highly moral world outlook bases of the individual. The author analyses the change of the educational paradigm caused by implementation of two-level system of preparation (Bachelor degree, Master degree). New approaches in creation of educational system of the higher school founded on methodological pedagogics (training in methods, forms and procedures of knowledge and transformation) are offered. The analysis of the existing functions is offered (educational, developing, social, scientific). The author considers and proves the ecological function of the higher education. Definition of ecological function of the higher education is given.

Keywords: higher education, ecological function, competence-based approach, educational paradigm, training methodology, moral and ethical values.

Marina S. Biryukova
Didorenko Lugansk Internal Affairs Academy
bms-lavd@mail.ru

Social pedagogues' self-development technology in the continuous professional education system

The article pays attention to postgraduate education, which is an integral part of continuous education. The concept of continuous education is dominated by self-education and self-education. The article describes an innovative management model of social pedagogues, aimed at improving the professional competences that increase the quality of education. Separately, the article highlights the theoretical and practical aspects of self-management of social workers and derives the definition of «self-management of the social pedagogue in the system of postgraduate education».

Keywords: self-development, management, self-management, professional competency, education quality.

Valeriy D. Lobashyov
Petrozavodsk State University, City of Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia
ronaf@mail.ru
Aleksey A. Talykh
Petrozavodsk State University, City of Petrozavodsk, Karelia autonomy, Russia
ata_77@mail.ru

Elements of qualimetry in the field of ethno-cultural education

The article covers the definition of teaching in the context of the criteria expressed in the areas of enforcement of ethno-cultural education. Different aspects of the help of quality control procedures and functions are reflected. Major features of pedagogic diagnostics and parameters of the ethno-cultural readiness are described. Periods of study are considered optimal for the procedures of control of knowledge.

Keywords: qualimetry, evaluation, criteria, readiness, ethnic culture, monitoring, personality.

Nataliya L. Margolina
Kostroma State University
nmargolina@yandex.ru
Tat'yana N. Matytsina
Kostroma State University
tnmatytsina@yandex.ru
Kirill Ye. Shiryaev
Kostroma State University
shiryaev4@yandex.ru

Stages of Mathematics education in high school

The article contains a number of criticisms about the current situation in the high school Mathematics education. The authors on the example of the concepts of vectors and vector space consider stages of education: knowledge, learning and understanding concepts. The article also refers to the use of students' mathematical community.

Keywords: mathematical education, familiarity with concept, mastering, understanding, vector space, Fourier series.

Irina A. Smirnova
Kostroma State University
irinaipp21@rambler.ru

Peculiarities of students' free work when preparing to auditory classes

The Reform of the higher education system due to the emergence of a rising trend in the share of independent work of students, Bachelors and the shift from teaching to teaching; the pedagogue only organises cognitive activity of students, who themselves exercise their knowledge. Independent work of undergraduate students as a learning activity, in preparation for the classroom training involves solving specific educational tasks by students – from setting the basic cognitive tasks (problems), solutions to the transaction control, self-control and correction of process and outcome.

Keywords: free work, independent activities, students, classes.

Mariya A. Gafarova
Herzen Russian State Pedagogic University, City of Saint Peterburg
mariagafarova@bk.ru

Skills of work with the text as an expression of reader competency of future primary school teachers

The article discusses the concept of reading competency of the future teachers of initial classes, its structural components. The results of the diagnosis carried out by the functional component of the reading competency of students of pedagogic college. The author suggests ways to develop the skills of working with text in the process of professional training of future elementary school teachers.

Keywords: training, professional competency, reading competency, skills of work with text.

TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

Ol'ga R. Lagutina
Murmansk Arctic State University
kafizo@mspu.edu.ru

Development of the child's knowledge of space

Features of children's aesthetic perception, significant for explanation of development of the child's knowledge of space are considered in the article, a number of the significant researches devoted to perception by children of volume drawings is analysed. The author of the work stops on psychological features of the pupils of different age promoting development of spatial orientation considers a problem of interrelation of perception and performance in mastering space.

Keywords: space, perception, psychological features, volume drawing perception skills, schoolchildren.

Yuliya O. Slyota
Volgograd State Socio-Pedagogic University
grishina5@mail.ru

Stages of formation in the basic school pupils the ability to analyse the condition of planimetric problem

The article focuses on the stages of formation at the basic school pupils the ability to analyse the condi-

tion of planimetric problem. We consider the definition of the concept of the ability to analyse the condition of planimetric problem from the point of view of the theory of learning activity. We developed stages of formation at the basic school students the ability to analyse the condition of planimetric problem. We present examples of tasks for each selected phase, which will contribute to the ability to analyse the condition of planimetric problem of basic school pupils.

Keywords: planimetric problem, ability to analyse condition, ability forming steps, process formation.

Yelena I. Barabanova
Semyonov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogic University
elena_barabanova@bk.ru

Transference of foreign texts as a modern approach of students' cognitive activity in foreign language training

The article deals with the problem of students' cognitive activity in foreign languages training. The author describes audiovisual constituents and suggests the system of measures to create a special motivated environment of training, formulates conditions of students' cognitive activity. The author stresses that the success of teaching process depends on a teacher's skill to manage and control the process of training, on its skill to obtain goals and to find means of their realisation.

Keywords: students' cognitive activity, education socialisation, audiovisual constituents, foreign texts transference, motives, aims, results.

Svetlana A. Smirnova
Kostroma State University
grace-noire@yandex.ru

Creating and using mind maps as an effective tool when learning a foreign language in high school

The article discusses the importance of the skill to create and build so called "Mind Maps" as an effective tool when learning a foreign language in high school. Such patterns stimulate creative and analytical thinking of the students, cultivate the competitiveness in the group, teach them to work constantly and systematically.

Keywords: Mind Map, innovation, learning foreign language, world wide web Internet, project creation.

Mariya A. Lyutaeva
National Research University Higher School of Economics
lytaeva_ma@mail.ru
Yekaterina S. Ul'yanova
National Research University Higher School of Economics
kuljanova71@mail.ru

The role of communicative situations in teaching receptive listening skills

The role of communicative situations when training in auding at all stages of work on a foreign language is revealed in the article. Communicative situations form motive of activity therefore their inclusion in process of training in a foreign language does extraction of information of the listened texts to more purposeful that as well provides a possibility of its use at the subsequent generation of own statements. The appeal to interests of the listener and its emotions does an audition product – the semantic decision of the recipient – personally painted and significant. Using communicative situations when teaching listening shape the learners' motives, and make the process of information extraction more goal-oriented. By taking on an active role the learner turns into a communicator. The appeal to its feelings and emotions makes the listening product or the content part of it more personality-specific. Hence there is ground to talk of a better shaped communicative competence.

Keywords: receptive speech activities, productive language skills, communicative competence, communicative situation, auding, learning auding, discoursive tools.

Yelena A. Makarova
Kostroma State University
elmak_777@mail.ru

Educating students about nonverbal aspects of communicative behaviour in the dialogue in French

Non-verbal behaviour being an integral part of communication, the formation of communicative competence of language students should include not only the development of their language skills and knowledge, but also familiarity with the national characteristics of nonverbal behaviour of native speakers. The article deals with the practical issues of teaching language students to understand typical French gestures and use them in dialogic discourse. They embrace the criteria for the selection of French gestures, development of comparative classification of French and Russian gestures, exercises enabling students to correctly interpret as well as effectively use French gestures in face-to-face interaction. The article contains selected photographs and drawings of French gestures, their interpretation and ways of execution.

Keywords: nonverbal means of communication, typical national gestures, systemic classification of French and Russian gestures, exercises to teach students to understand French gestures and use them in dialogue.

Yelena G. Kuznetsova
Kazan State Medical University, City of Kazan, Tatarstan autonomy, Russia
egkuz@rambler.ru

Study prepositions in Russian as a foreign language

This article describes the difficulties of studying Russian prepositions for foreign students. The author notes the importance of studying not only cases but also the semantics of prepositions. For that, what is necessary, is to carry out specially developed exercises and to check the level with the help of the test tasks.

Keywords: preposition semantics, Russian as foreign language, prepositional-case forms, language exercises.

Mekhrinisso A. Abdullayeva
Academician Gafurov Khujand State University, Tajikistan
mehriniso25@mail.ru

Psycholinguistic bases of interfering influence of native (Tajik) language in teaching English grammar

One of the main reasons of firmness of some mistakes in students' oral speech is that the system of exercises on prevention and overcoming grammar mistakes is insufficiently perfect. In teaching process, a set of contrastive exercises on prevention of typical mistakes, which cause the divergence in a grammatical structure of foreign and native languages is not widely used. Besides, during selection of exercises, grammatical difficulties of the acquired material are not always considered. The forms and methods of work on grammar material are quite often monotonous and insufficiently directed to the prevention of typical mistakes. The aforesaid once again emphasises relevance of the present article underlining psycholinguistic bases of an interference of native (Tajik) language during teaching English grammar.

Keywords: psycholinguistics, grammar, language interference, mistakes, mother tongue, foreign language, exercises, skills.

Tat'yana V. Antonova
Kostroma State University
tatan1202@mail.ru

Teaching writing to ESL students

The paper deals with teaching writing to ESL students with a focus on writing a paragraph. The author describes the structure of the paragraph as an autonomous unit as well as the requirements to a well written paragraph and demonstrates how they can be applied to teaching paragraph unity, coherence and development to students of different proficiency levels. Justification of the choice of this type of the speech work is given. The structure of the paragraph and criteria of correctly constructed paragraph of as well as materials which are used by the author in work on creation of written texts of a small genre is given.

Keywords: paragraph, topic sentence, supporting sentences, concluding sentence, unity, order, coherence, completeness.

SOCIAL UPBRINGING

Yelena V. Provorova
Peter the Great Military Academy of Strategic Missile Forces, City of Balashikha, Moscow Region
provorova@mail.ru
Aleksandr V. Provorov
Peter the Great Military Academy of Strategic Missile Forces, City of Balashikha, Moscow Region
Sergey L. Rykov
Peter the Great Military Academy of Strategic Missile Forces, City of Balashikha, Moscow Region
genderist@yandex.ru

Activisation of social requirements of educational organisations students in a small town

The article describes the socio-pedagogic conditions of patriotic upbringing in a small town, the nature and content of social and pedagogic potential of this town and its use in the formation of the patriotic traditions.

Keywords: patriotic upbringing, small town, students, social needs, patriotic upbringing efficiency, traditions, activisation, action.

Anna N. Smolonskaya
Kostroma State University
sergiusav@mail.ru
Vladimir I. Kolesov
Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics
vi_kolesov@mail.ru

The formation of the children's life competences through the assertive behaviour

In the article, there is a task to consider the formation of the children's life competences through the assertive behaviour. There are the fundamental psychological and pedagogic aspects of the formation of the children's life competences: the creation of conditions which help to identify, to understand, to choose, to contact, to maintain communication, to regulate their own needs and the behaviour, to realise themselves in the interaction with the objects, other people and the outside world revealed.

Keywords: assertiveness, assertive behaviour, life competences, shyness, inferiority complex, psychopedagogic support, self-esteem, uncertainty, socialisation, social health, confidence.

Yelena V. Aleksandrova
Kostroma State University
eva.gl@yandex.ru

Choir as a form of social and aesthetic education of students

This paper examines an amateur choir in the slice problems of socio-aesthetic education of student youth. An attempt was made to explore the choral amateur performance based on current position of collective activity and its socio-cultural and socio-educational potential. Amateur choir is regarded as a form of social and cultural education of young generation in educational institutions.

Keywords: education, personality, social and aesthetic education, socio-culture, amateur choir.

Yekaterina A. Yevseyeva
Kostroma State University
evsusha@bk.ru

Features of formation of university students' social mobility

In this paper, we address the problem of studying the university extracurricular activities with regard to the process of formation of students' social mobility. In the course of studying the experience of university extracurricular activities, we identified their potentials. The process of formation of students' social mobility in university extracurricular activities is bilateral. On the one hand, it must correspond to the essential characteristics of vocational education. On the other hand, it must take into account the real level of each student's development. A significant difference in the age and individual students' characteristics of the first and final years, Bachelors andMasters, must also be taken into account. In the course of our study, we once again confirm the fact that students do not fully understand what

the phenomenon of "social mobility" is, that leads to the difficulty in formulation of pedagogic problems of the formation of university students' social mobility.

Keywords: social mobility, education, students, competency, extracurricular activities, self-development, self-realisation.

REMEDIAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Tat'yana V. Gudina
Cherepovets State University, City of Cherepovets, Vologda Region
gtv1968@mail.ru

An inclusive approach to the socio-cultural rehabilitation of children and young people with limited possibilities of health

This article analyses the problems of inclusive inclusion of children and young people with limited possibilities of health in institutions of culture and society. It was revealed that the factor of modification of public attitudes towards people with disabilities should become social and cultural work as a special kind of activity aimed at the development and introduction of inculturation technologies aimed not only at overcoming difficulties in training, but also at assisting in their social adaptation, rehabilitation and habilitation. Thus, educational, recreational, rehabilitation institutions with inclusive orientation provide equal opportunities for children and youth with the limited possibilities of health, provide integration and rehabilitation, increase the efficiency of social interaction, effectively fight discriminatory attitudes, prepare for professional work.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, socio-cultural rehabilitation.

Natal'ya S. Shipova
Kostroma State University
ronia_777@mail.ru

Psychological support for children with disabilities at the lessons of adaptive physical education

Physical activity is important not only to keep fit but to have a psychotherapeutic and socialising effect. This article presents the study results of children' attitude towards their health problems. Here we considered the data obtained in the study of family" attitude to the disabled child and his attitude to the lessons of the APC. Thus, the necessity of psychological support of the lessons is proved.

Keywords: adaptive physical education (APC), disabilities, psychological support, disease internal picture.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Tamara V. Trukhachyova
Children's movement researchers association, Moscow
trutamvik@mail.ru

Transformations of organization of children's public life

Process of transformation of single children's public organisation (namely Young Pioneer) into numerous children's formations during the Post-Soviet period is considered in the article. Features characterising children's social movement in the period when only certain enthusiasts reserved the brand "The Young Pioneers proper" are distinguished. The attention is focused on the importance of Vladimir Putin's Decree on creation of the All-Russian public state organisation for children and young people "The Russian Schoolchildren's Movement". Problems of formation of new children's-youth formation, as well as of development of children's social movement in Russia are discussed.

Keywords: Young Pioneers, Young Pioneer Movement deterioration, children's social associations, Russian Schoolchildren's Movement, organised children's social life transformations.

SOCIAL WORK

Ol'ga A. Koryakovtseva
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
youth1@mail.ru
Tat'yana V. Makeyeva
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
makeeva.tatyana@inbox.ru

Civil society and military and social sphere of modern Russia: prospects of partnership

Questions of social protection of the military personnel, the citizens discharged from military service and members of their families are considered in the article. The authors pay special attention to work of public associations and non-profit organisations on protection of the social rights of this category of citizens. The main activities of public associations and non-profit organisations in the military and social sphere, their purpose and tasks are provided.

Keywords: military and social work, military and social sphere, non-profit organisations, public associations, social protection of military personnel, socially oriented non-profit organisations.

PEDAGOGY AND EDUCATION HISTORY

Nikolay F. Basov
Kostroma State University
abba99@yandex.ru

The world festivals of the democratic youth: the past and the present

We analyse the 70-years' development's path of the international youth movement's festival. The content of the global forums, the features of the programmes at every historical stage, the difficulties and the contradictions of this process are revealed. Special attention is given to the characteristic of the 19th World Festival which will take place in October 2017 in Sochi.

Keywords: youth, world festival of youth, festival programmes, forums of youth, students, associations of youth.

Vladimir Yu. Pivnenko
Ulyanovsk Pharmaceutical College
specialmanager@mail.ru

Films about senior schoolchildren as reflection of the 1970s Soviet upbringing

The article deals with the problems of «school» of art films appropriate time, an analysis of the most outstanding films of the Soviet high school students, the ratio of the actual formation and ideologically.

Keywords: films, history of pedagogic, students and pedagogues, children, relationships, fiction, education.

Mariya V. Stepanova
Moscow City Pedagogic University
vfif123321@yandex.ru

Formation and development of the institution of Sunday schools in Russia

The article reveals the essence of the concept of "Sunday schools", it proposes a historical review, which tells of the origin, formation and development in Russia, their influence on the education and training of various circles of society, and the relationship with the "institution of the family." This article highlights the spiritual and moral value that bear the Sunday schools of their significant contribution to the development of the younger generation, strengthening family relationships, conversion and further maintenance of the moral and ethical features of society as a whole. They are a kind of bridge between parents and children, children and the community, provide comprehensive valuable development and education in a spiritual direction, so necessary in our difficult times.

Keywords: Sunday school, spiritual and moral development of younger generation, family institution, education, society.

Magomed M. Gasanov
Dagestan State University, City of Makhachkala, Dagestan autonomy, Russia
mgasanov@list.ru

Lines of traditional Caucasus mountaineers' upbringing and modern values

In this article, based on a wide range of sources, the analysis of the upbringing system developing throughout centuries-old history of the Caucasus is made. In the article, attempt of the system analysis of the reasons of folding of valuable and approximate installations in society is presented. Today, the key problem of upbringing is forming of moral values at younger generation as it is a paramount task of sustainable state development of modern Russia.

Keywords: upbringing, morals, system of values, mountaineers' etiquette.

ABROAD

Antonina S. Danilova
Ulyanovsk State Technical University
syrena2003@rambler.ru

Religious studies at public boarding schools of Great Britain as the most traditional form of upbringing

The article presents the characteristics of the phenomenon of «religious studies» in relation to schools in the UK, in particular, public boarding schools as the oldest and most prestigious upbringing educational institutions, examining the legal framework of this type of upbringing.

Keywords: upbringing, education, religious studies, ethic, public boarding schools.

Inna I. Semyonova
Shevchenko Lugansk University
makeeva_inna@mail.ru

The content of the professional training of tourism personnel in Turkey (Bachelor degree)

The article presents an analysis of the content of the professional training of tourism personnel on the undergraduate program «Tourism Management» of Tourism Management Department of Gazi University's Tourism Faculty of the Turkish Republic. Implementation of the programme content of education can achieve training objectives, to ensure the achievement of learning outcomes and form professional competency of graduates. The main purpose of the educational programme is to provide modern high quality education in the field of tourism management and training of tourism sector professionals who are able to perform the functions of middle and senior managers. Learning outcomes completely justify the name of the program «Tourism Management», as they are primarily focused on preparing students for various activities in the field of tourism. Learning outcomes form the components of the professional competences of graduates and define the purpose of training in the undergraduate programme. The content of vocational education is realised through the implementation of a curriculum of the programme, including public, management, specific professional disciplines.

Keywords: content of professional training in field of tourism, aim of training tourism personnel, learning outcomes, components of professional competency, undergraduate programme, curriculum, programme of discipline.

Dar'ya Y. Tishchenko
Harbin Normal University, China
daria2009@ya.ru

Formation of the curriculum system in pedagogic universities in China

The article focuses on peculiarities of designing curricula in pedagogic universities in China from a historical perspective. The author gives a detailed analysis of educational system in China from decline of the Qing Dynasty to foundation of The Republic of China. Curriculum design, development and reforms were greatly influenced by the student demonstration, known as May Fourth Movement of 1919. China has always attached the utmost importance to training of pedagogues and educators. At different phases of development of Chinese society teaching profession was considered to be an indicator of its wellbeing. Over a long period of time pedagogic education was undergoing reform process, including reorganisation of management system and curriculum design. However, the quality of pedagogic component in training future pedagogues leaves much to be desired.

Keywords: curriculum design, China, higher pedagogic education, Qing dynasty, Republic of China, reforms, problems.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде.** Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word,** в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF.** В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Рисунки, схемы, диаграммы.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2).

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

10. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более меньшего кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation.**

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0, 087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.

2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).

4. Ученая степень и ученое звание.

5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.

6. Адрес электронной почты для каждого автора.

7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).

9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).

10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).

11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

12. Текст статьи.

13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общественности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...

Ключевые слова: эволюция, религиозная общественность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of "religious community" in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy's and Fyodor Dostoyevsky's criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...

Keywords: evolution, religious community, iterary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. … канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. … д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sth.com/article.html (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514 (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

ВЕСТНИК
Костромского государственного университета

Серия:
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2017 – № 1

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Костромской государственный университет»

Главный редактор
Кирпичник Анатолий Григорьевич
кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-68725 от 09.02.2017 г.

Подписано в печать 31.05.2017.
Дата выхода в свет 30.06.2017.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 30,75.
Уч.-изд. 31,9 л.
Тираж 500 экз.
Заказ № 186.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна