

ISSN 2073-1426

ВЕСТНИК

Костромского государственного университета

ПЕДАГОГИКА  
ПСИХОЛОГИЯ  
СОЦИОКИНЕТИКА

3

2018



**ВЕСТНИК**  
КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ  
ПЕДАГОГИКА.  
ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИОКИНЕТИКА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 2006 года

**V E S T N I K**  
KOSTROMA  
STATE UNIVERSITY

SERIES  
PEDAGOGY.  
PSYCHOLOGY.  
SOCIOKINETICS

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL  
Appears since 2006

**2 0 1 8**

**№ 3**

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,  
ПО СЛЕДУЮЩИМ ОТРАСЛЯМ:  
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, 19.00.00 – ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

**ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

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

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ**

**АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА**  
доктор филологических наук, г. Кострома

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

**БАЙБОРОДОВА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Заслуженный работник высшей школы РФ, г. Ярославль

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

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

**МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА**  
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

**МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент Российской академии наук, г. Москва

**НАРТОВА-БОЧАВЕР СОФЬЯ КИМОВНА**  
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

**ПОДДЬЯКОВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ**  
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

**ПОЛЯКОВ СЕРГЕЙ ДАНИЛОВИЧ**  
доктор педагогических наук, профессор, г. Ульяновск

**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

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

**ХАРЛАМЕНКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА**  
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

**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 EDITORS IN CHIEF**

**NIKOLAY FYODOROVICH BASOV**  
Doctor of Pedagogy, Professor,  
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

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

**EXECUTIVE SECRETARY**

**VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA**  
Doctor of Philology (Kostroma)

**EDITORIAL BOARD STAFF**

**LYUDMILA VASIL'YEVNA BAYBORODOVA**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor  
Russian higher school honoured worker (Yaroslavl)

**VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV**  
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

**BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

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

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

**SOF'YA KIMOVNA NARTOVA-BOCHAVER**  
Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

**ALEKSANDR NIKOLAEVICH PODD'YAKOV**  
Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

**SERGEY DANILOVICH POLYAKOV**  
Doctor of pedagogic sciences, Professor (Ulyanovsk)

**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)

**АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ ТИМОНИН**  
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

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

**NATAL'YA YEVGEN'YEVNA KHARLAMENKOVA**  
Doctor of psychological sciences, Professor (Moscow)

**VASILIIY 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

**CHRISTEL 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

- 6 Воронцова А.В.**  
Педагогическое сопровождение интегративного субъекта деятельности в рамках реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации
- 11 Ахмедьянова А.Х.**  
Педагогический потенциал кросс-культурного школьного образования в процессе становления национально-регионального образования
- 16 Байбородова Л.В., Лушников Т.В.**  
Обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников как проблема педагогической науки
- 24 Халудорова Л.Е.**  
Экологизация содержания дополнительного профессионального образования как актуальная проблема
- 29 Кузина Н.С.**  
Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию школьного класса как фактора воспитания старших подростков
- 34 Пушкарева Т.В., Сосновская Е.М.**  
Актуальные вопросы диагностики конкурентоспособности старшеклассников

### ПСИХОЛОГИЯ

- 39 Волкова Е.В., Дудникова Т.А.**  
Особенности механизмов продуктивной жизнедеятельности у людей с разными типами индивидуальности
- 44 Ожиганова Г.В.**  
Высшие моральные и творческие способности и продуктивная жизнедеятельность в процессе обучения
- 49 Меренкова В.С.**  
Специфика креативности подростков с различным профилем латеральной организации мозга
- 54 Яновский М.И.**  
Влияние цвета на возникновение эффектов установки
- 57 Корнев С.А., Смирнов В.В.**  
Смысл жизни и страх смерти с точки зрения субъект-объектного подхода
- 62 Куфтык Е.В., Магденко О.В., Уйманова О.В., Чистякова Е.В.**  
Психическое здоровье младших школьников: роль привязанности
- 67 Сушкова И.В., Лошкарева О.Н.**  
Диагностика социального интеллекта детей 6–7 лет: содержание и результаты
- 73 Самохвалова А.Г., Аванесян Г.М., Асриян Э.В.**  
Кросскультурные различия коммуникативных трудностей российских и армянских подростков
- 83 Коновалова О.В., Шерешкова Е.А., Бегичев А.Д.**  
Исследование памяти на персонализированную информацию у студентов – психологов
- 87 Первичская А.М.**  
Профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования
- 91 Еремицкая И.А.**  
Особенности самоорганизации студентов очной и заочной форм обучения в вузе
- 97 Попова И.В.**  
Единый государственный экзамен – как социально-психологическая травма
- 103 Минюкова Д.С.**  
Психологическое сопровождение службы сотрудников уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России как один из факторов повышения уровня профессиональной ответственности

## CONTENTS

### PEDAGOGY

- 6 A.V. Vorontsova**  
Pedagogic maintenance of an integrative subject of activity within implementation of Upbringing development strategy in the Russian Federation
- 11 A.Kh. Akhmed'yanova**  
Pedagogic potential of cross-cultural school education in the process of formation of national-regional education
- 16 L.V. Bayborodova, T.V. Lushnikova**  
Ensuring availability of additional education of rural school pupils as problem of pedagogic science
- 24 L.Ye. Khaludorova**  
Ecologisation of the content of additional professional education as an actual problem
- 29 N.S. Kuzina**  
The results of skilled-experimental work on the development of the school class as a factor in the upbringing of senior adolescents
- 34 T.V. Pushkaryova, Ye.M. Sosnovskaya**  
Topical issues of diagnostics of competitiveness of high school pupils

### PSYCHOLOGY

- 39 E.V. Volkova, T.A. Dudnikova**  
Peculiarities of the life productive mechanisms in people with different types of individuality
- 44 G.V. Ozhiganova**  
Higher moral and creative capacities and productive life activity in the learning process
- 49 V.S. Merenkova**  
Specificity of creativity of adolescents with different profiles of lateral organisation of the brain
- 54 M.I. Yanovskiy**  
Influence of colour on the appearance of set effects
- 57 S.A. Kornev, V.V. Smirnov**  
Meaning of life and fear of death in terms of subject-object approach
- 62 Ye.V. Kuftyak, O.V. Magdenko, O.V. Uymanova, Ye.V. Chistyakova**  
Mental health of primary school children: the role of attachment
- 67 I.V. Sushkova, O.N. Loshkaryova**  
Diagnosis of social intelligence of children aged 6-7: content and results
- 73 A.G. Samokhvalova, G.M. Avanesyan, E.V. Asriyan**  
Intercultural distinctions of communicative difficulties of Russian and Armenian teenagers
- 83 O.V. Konovalova, Ye.A. Shereshkova, A.D. Begichev**  
The study of memory for personalised information of students – psychologists
- 87 A.M. Pervitskaya**  
Professional burning out of additional education pedagogues
- 91 I.A. Eremitzkaya**  
Peculiarities of students' self-organisation of full-time and postal tuition at higher school
- 97 I.V. Popova**  
Russian Unified State Exam as a socio-psychological trauma
- 103 D.S. Minyukova**  
Psychological support of the service of the staff of the Research Institute of the penitentiary system of Russia as one of the factors of increasing the level of professional responsibility

## ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

107 **Куфтяк Е.В.**

Травмы социального характера:  
стресс, трудности и совладание

112 **Севастьянова У.Ю., Куфтяк Е.В.,**

**Рысина А.А., Пономарева К.А.**

Исследование психологических защит  
и совладающего поведения в детском возрасте  
(половозрастной аспект)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

118 **Чурашева О.Л.**

Формирование профессиональной компетентности  
студентов: психолого-педагогический  
и организационный аспекты

123 **Тарханова И.Ю.**

Формирование универсальных компетенций  
обучающихся средствами университетской среды

129 **Янкина О.Е.**

Особенности проектирования воспитательных про-  
грамм в системе профессиональной подготовки буду-  
щего учителя

134 **Любченко О.А., Ганичева А.Н., Каитов А.П.**

К вопросу о разработке коворкинг-среды  
в современном вузе

139 **Климова А.С.**

Факторы проектирования индивидуальных образова-  
тельных траекторий аспирантов технического вуза

144 **Марков Д.О.**

Социально-психологическая адаптация обучающихся  
на высших ступенях непрерывного образования  
(теоретический анализ)

150 **Антропова Л.И., Залавина Т.Ю., Дёрин Н.В.**

Особенности развития профессиональной  
иноязычной компетентности студентов:  
когнитивно-эмоциональный компонент исследования

153 **Черепанова Т.В.**

Этапы и факторы профессиональной идентификации  
студентов-журналистов

158 **Глебова З.В.**

Направления деятельности Центра сопровождения  
молодых специалистов в системе научно-методической  
поддержки начинающих педагогов

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

161 **Зуева И.В., Аргошкова С.Х., Микаелян М.Е.**

Инновационные стратегии проектного обучения  
студентов в виртуальной образовательной среде

165 **Поляков Е.А.**

«Математика – экспресс курс»: опыт применения сме-  
шанного обучения в высшем образовании

171 **Сидоров А.А.**

Дифференцированная оценка и содержание знаний  
студентов по курсу «Начертательная геометрия»

174 **Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.**

Формирование профессиональных компетенций  
студентов нелингвистических направлений подготовки:  
технология «конкурс»

178 **Ефременко Л.В.**

Изучение билингвизма на современном этапе  
и особенности детского билингвизма

181 **Чикнаверова К.Г.**

Анализ ошибок на вводном этапе обучения  
юридическому переводу в вузе

187 **Горева А.Д.**

Научная интерпретация понятия «эмпатия»  
в современной отечественной и зарубежной литературе

## COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

107 **Ye.V. Kuftyak**

Trauma of social nature:  
stress, challenges and coping

112 **U.Yu. Sevast'yanova, Ye.V. Kuftyak,**

**A.K. Rysina, K.A. Ponomaryova**

Research of psychological defence  
and coping behaviour at children's age  
(gender and age aspect)

## PROFESSIONAL EDUCATION

118 **O.L. Churasheva**

Formation of professional competency  
of students: psychological, pedagogic  
and organisational aspects

123 **I.Yu. Tarkhanova**

Formation of students' universal competences  
by means of university environment

129 **O.Ye. Yankina**

Features of projecting upbringing  
programmes in the system of professional  
training of future teacher

134 **O.A. Lyubchenko, A.N. Ganicheva, A.P. Kaitov**

To the question about the development of co-working  
by environment in the modern university

139 **A.S. Klimova**

Pedagogic conditions of individual educational path  
designing by post gradulators in a technical university

144 **D.O. Markov**

Social-psychological adaptation of students  
at the higher levels of continuing education  
(theoretical analysis)

150 **L.I. Antropova, T.Yu. Zalavina, N.V. Dyorina**

Development peculiarities  
of students' professional foreign competency:  
cognitive-emotional component of research

153 **T.V. Cherepanova**

Stages and factors of professional identification  
of students-journalists

158 **Z.V. Glebova**

Activities of the centre of support of young professionals in  
the system of scientific and methodological support  
of beginning pedagogues

## TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

161 **I.V. Zuyeva, S.Kh. Argoshokova, M.Ye. Mikayelyan**

Innovative strategies of the student's project training  
in the virtual educational environment

165 **Ye.A. Polyakov**

"Mathematics – express course", experience of applying  
blended learning in higher education

171 **A.A. Sidorov**

Differential evaluation and knowledge content of students  
in "Descriptive geometry" subject

174 **I.Ye. Abramova, Ye.P. Shishmolina**

Forming professional communicative competences  
of non-linguistic students:  
language competitions technique

178 **L.V. Yefremenko**

The study of bilingualism at the present stage  
and characteristics of children's bilingualism

181 **K.G. Chiknaverova**

Analysis of errors at the introductory course of legal  
English at a university

187 **A.D. Goreva**

Scientific interpretation of the concept of "empathy" in  
modern Russian and foreign literature

## **КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

**190 Адеева Т.Н., Тихонова И.В.**

Некоторые аспекты социокультурной детерминации субъективного благополучия лиц с ограниченными возможностями здоровья

**197 Логинова К.С.**

Диагностика временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом

**202 Groshenkova V.A.**

Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

**207 Гудина Т.В.**

Сюжетно-ролевая игра как средство развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

**212 Таран И.И., Коломенская В.В., Анисимова Е.В.**

Удовлетворённость трудом как фактор эмоционального выгорания у спортивных педагогов

**216 Николаева Е.Г.**

Модель физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы

## **СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**

**222 Лесина Е.А.**

Социально-педагогические технологии поддержки кровной замещающей семьи

## **ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**227 Нижегородцева Н.В.**

История и методология проблемы готовности к обучению: описательный этап исследований

**233 Виттенбек В.К., Брянцева М.В.**

Подготовка учителей начальных классов в России: историко-педагогический аспект

**239 Данилова Л.Н.**

Школьное реформаторское движение начала XX в. в Германии

## **НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

**245 Чекмарёв В.В.**

Образование и национальная безопасность (заметки с общего собрания членов РАО)

## **ЮБИЛЕИ**

**248 Чекмарёв В.В.**

О ритмах судьбы В.В. Лаптева, или жить по совести, бороться и побеждать (К 70-летию Владимира Валентиновича Лаптева)

**256 SUMMARY**

**268 ТРЕБОВАНИЯ**

**К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

## **CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

**190 T.N. Adeyeva, I.V. Tikhonova**

Some aspects of socio-cultural determination of subjective well-being of persons with disabilities

**197 K.S. Loginova**

Diagnosis of temporary representations in preschool children with cerebral palsy

**202 V.A. Groshenkova**

Theoretical-methodological bases of correction of coherent speech of younger schoolchildren with serious infringements of speech

**207 T.V. Gudina**

Role-playing game with plot as a development tool of mentally retarded younger schoolchildren

## **HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING**

**212 I.I. Taran, V.V. Kolomenskaya, Ye.V. Anisimova**

Satisfaction with work as a factor of emotional burnout in sports pedagogues

**216 Ye.G. Nikolayeva**

Model of physical culture and sports upbringing of staff of correctional facilities of the penal correction system

## **SOCIAL WORK**

**222 Ye.A. Lesina**

Technology of work of support specialists with blood foster families

## **HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

**227 N.V. Nizhegorodtseva**

History and methodology of the problem of readiness for learning: a descriptive stage of research

**233 V.K. Vittenbek, M.V. Bryantseva**

Training of primary school teachers in Russia: historical and pedagogic aspect

**239 L.N. Danilova**

School reforms movement in the early 20<sup>th</sup> century in Germany

## **UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE**

**245 V.V. Chekmaryov**

Education and national security (notes from the general meeting of members of Russian Academy of Education)

## **JUBILEES**

**248 V.V. Chekmaryov**

Of rhythms of V. V. Laptev's fate, or Living in all conscience, struggling and winning (for 70<sup>th</sup> birthday of Vladimir Valentinovich Laptev)

**256 SUMMARY**

**268 REQUIREMENTS**

**TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Статья подготовлена по Государственному заданию Министерства образования и науки РФ  
№27.12892.2018/12.1.

*В статье представлена модель педагогического сопровождения реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Автор обосновывает подход к педагогическому сопровождению интегративного субъекта деятельности, выявляет особенности сопровождения интегративного субъекта, этапы и принципы этого процесса. Интегративный субъект деятельности характеризуется рядом особенностей: принятие ценностей деятельности; единство цели и задач деятельности, принимаемых каждым из ее акторов; общность подготовки к деятельности (хотя бы в базовых компонентах); использование типовых технологий и алгоритмов деятельности, возможно при значительных отличиях конкретных методик, форм, средств сопровождения. В статье раскрываются особенности педагогического сопровождения интегративного субъекта деятельности, которые заключаются в «расслоении» процесса сопровождения на два уровня: на первом – типизация процесса, а на втором – «тонкая подгонка», персонализация и индивидуализация. Автор характеризует принципы педагогического сопровождения интегративного субъекта деятельности: превентивный характер сопровождения; универсализм; субъектная ориентированность; принцип «одного окна»; результативности. В статье представлено авторское видение взаимодействия процесса воспитания и процесса педагогического сопровождения, его институциональные основы.*

**Ключевые слова:** модель педагогического процесса, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, педагогическое сопровождение.

**П**роблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Легунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Сиягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др. Традиционно педагогическое сопровождение рассматривается в контексте взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого (чаще всего – педагога и воспитанника, но нередко педагога и другого взрослого) как деятельность, содействующая преодолению затруднений, обеспечивающая оптимальный жизненный выбор.

Однако сопровождаться с педагогической точки зрения может не только развитие и становление отдельного человека, но и развитие групповых субъектов, целостные процессы, деятельность по решению педагогических задач. Так, например, в работе Н.Б. Протасовой, посвященной проблемам педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз», автор выходит за рамки взаимодействия учитель-обучающийся и организует сопровождение через построение системы консультирования, просвещения, работы с родителями обучающихся [4].

Н.Л. Коноваленко указывает, что под субъектом развития, в отношении которого осуществляется

сопровождение, понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Многие авторы, практикующие педагогическое сопровождение, и стремящиеся осмыслить его теоретически, предлагают его трактовку как «системы организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных создание оптимальных условий для учащихся» (А.Г. Маклаков [2]); Т.Г. Яничева [5]).

Следовательно, опираясь на результаты проведенных ранее исследований, можно расширить понимание термина до категории «сопровождение процесса или деятельности». По сути, это многократное поддерживающее взаимодействие в отношении множественного объекта сопровождения, которое целостно по целевой направленности, содержанию, технологии, но методически и существенно специфично.

Расширение понимания сопровождения до уровня деятельности влечет за собой изменения объекта сопровождения. Если в традиционной трактовке таким объектом (и субъектом собственной жизненной ситуации, в которой переживают затруднения) выступает отдельная личность, то в широком понимании возникает интегративный объект (и интегративный субъект общей деятельности, в которой испытываются затруднения).

В философии существует давняя дискуссия, суть которой заключается в обоснованности само-

го понятия интегративный субъект. На разных примерах и аспектах общественного бытия философы аргументируют как обоснованность, так и невозможность, нецелесообразность существования этой категории. Так, например, Э. Дюркгейм доказательством существования надъиндивидуального субъекта, действующего наряду с отдельными индивидами, считал факт объективной реальности коллективного сознания и матриц социального взаимодействия. С.Л. Франк излагает противоположную позицию следующим образом: «...Если мы не хотим впасть в какую-то туманную мистику или мифологию в понимании общества, то можно ли вообще видеть в нем что-либо иное, кроме именно совокупности отдельных людей, живущих совместной жизнью и состоящих во взаимодействии между собой?» [1].

В рамках рассмотрения вопроса сущности педагогического сопровождения термин «интегративный субъект» используется нами с целью обозначить единство и общность людей в конкретном виде деятельности, а не в процессе жизнедеятельности в целом.

С этой точки зрения характеристиками интегративного субъекта в нашем понимании выступают:

- принятие ценностей деятельности;
- единство цели и задач деятельности, принимаемых каждым из ее акторов;
- общность подготовки к деятельности (хотя бы в базовых компонентах);
- использование типовых технологий и алгоритмов деятельности, возможно при значительных отличиях конкретных методик, форм, средств сопровождения.

Особенности педагогического сопровождения интегративного субъекта деятельности заключаются в «расслоении» процесса сопровождения на два уровня: на первом – типизация процесса, а на втором – «тонкая подгонка», персонализация и индивидуализация.

Типизация процесса заключается:

- в выявлении типовых затруднений, которые испытывает интегративный субъект деятельности;
- в институционализации сопровождения, то есть в обретении им организационных форм, которые были бы эффективны в массовой работе;
- в построении типового алгоритма сопровождения;
- в построении типовых методик сопровождения, в том числе подборе типовых методов, форм и средств работы.

Индивидуализация процесса заключается в насыщении обезличенных и типовых конструкций живым содержанием конкретной трудности, конкретной ситуации педагога.

Принципы педагогического сопровождения интегративного субъекта деятельности:

- превентивный характер сопровождения. Если при работе с отдельным ребенком или взрослым

говорить о сопровождении целесообразно при возникновении затруднения или сложного жизненного выбора, то при сопровождении развивающейся системы или деятельности с интегративным субъектом в центре нее необходимо прогнозировать трудности и создавать организационные формы поддержки до момента непосредственного возникновения затруднений;

- универсализм. Готовность работать с разным характером проблем и затруднений, в том числе содержательными, методическими, организационными, средовыми и другими;

– субъектная ориентированность. Реализация педагогического сопровождения на основе личностных ресурсов каждого педагога (уникальных способностей, возможностей, компетенций, личностных качеств и другого). Выбор способов и форм решения проблемы всегда остается сопровождаемым;

– принцип «одного окна». При работе с интегративным субъектом и объект сопровождения становится массовым, в систему включаются большие группы людей, формируются организационные формы. Такая система естественным образом стремится к дифференциации, специализации по видам деятельности. Это не должно привести к эффекту «пинг-понга», долготу и изматывающему поиску – кто же может оказать помощь в конкретной ситуации?;

– результативности. Педагогическое сопровождение – это средственная деятельность. Она помогает достичь результата основной деятельности. Поэтому эффективность педагогического сопровождения измеряется не количеством обращений или мероприятий, не активностью сопровождающей деятельности (все это процессуальные характеристики), а движением к цели базового процесса.

Педагогическое сопровождение интегративного субъекта реализуется в несколько типовых этапов:

- прогнозирование типовых трудностей, вероятных при реализации базового процесса;
- определение и подготовка субъектов педагогического сопровождения;
- определение институциональных основ и организационных форм педагогического сопровождения;
- непосредственная реализация задач педагогического сопровождения;
- мониторинг эффективности педагогического сопровождения.

Базовыми методами педагогического сопровождения являются:

- информационные – заключаются в предоставлении субъекту базового процесса необходимых для эффективной деятельности знаний;
- праксеологические – представляют собой методы, основанные на создании условий (реальных



или имитационных) для приобретения необходимого для разрешения затруднений опыта;

– эмоционально-ориентированные – призваны содействовать конструктивному восприятию и эмоциональному переживанию ситуации затруднений.

Основными формами педагогического сопровождения являются консультирование, беседа, тренинг, различные виды игр, дискуссия, лекция, практикум, мастер-класс и др.

К сопровождению такого типа относится педагогическое сопровождение реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года.

Интегративным объектом этого вида педагогического сопровождения являются все педагоги или специалисты в области воспитания, которые выполняют задачи, утвержденные Стратегией. В их числе в первую очередь – учителя-предметники и классные руководители общеобразовательных школ, кроме того – педагоги-организаторы, заместители руководителей образовательных организаций по воспитательной работе, педагоги учреждений дошкольного, дополнительного и профессионального образования, педагоги, работающие в детских общественных организациях, оздоровительных центрах и другие.

Реализуя Стратегию, педагоги, участвующие в воспитательной работе сталкиваются с множеством затруднений, самого разнообразного характера – от ясного понимания целевых ориентиров деятельности до конкретных проблем с содержанием и методикой воспитания. На максимально эффективное преодоление этих трудностей направлено педагогическое сопровождение реализации Стратегии в разрезе сегодняшнего дня. Однако у педагогического сопровождения реализации стратегии есть второй – более перспективный срез – это подготовка субъектов реализации Стратегии, которые будут осуществлять воспитательную работу в ближайшем будущем. В этой деятельности превентивно должны учитываться результаты работы с сегодняшними проблемами и затруднениями.

Следовательно, под педагогическим сопровождением реализации Стратегии развития воспитания мы предлагаем понимать целенаправленную деятельность по развитию педагогических компетенций субъектов воспитания, оснащения их необходимым методическим инструментарием для решения конкретных воспитательных задач и оказания непосредственной педагогической помощи педагогам в ситуациях профессиональных затруднений.

Очевидно, что процесс педагогического сопровождения является сопровождающим или обеспечивающим относительно базового процесса, рамки и ориентиры которого и определяет Стратегия, – процесса воспитания.

Категория воспитание не определяется в Стратегии, но в современной педагогике воспитание наиболее часто понимается как «относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно осуществляется. Воспитание как относительно социально контролируемая социализация отличается от стихийной и относительно направляемой социализации тем, что в его основе лежит социальное действие, которое М. Вебер определял как направленное решение проблем, сознательно ориентированное на ответное поведение партнёров и предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие. В отличие от социализации – процесса непрерывного, воспитание – процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи планомерным, осуществляется в определённых организациях, т.е. ограничено местом и временем» [3].

Итак, воспитание отделяется от стихийной социализации осознанностью воздействия, следовательно, оно может институционализироваться везде, где возникает прецедент или регулярная практика такого целеориентированного воспитательного воздействия. Так, например, семья является как пространством стихийной социализации, так и является институтом осознанного и целенаправленного воспитания.

В Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года указываются институты воспитания. Приоритетная роль отдается семье и образовательным организациям. Другими институтами, в которых осуществляется или может осуществляться воспитание, являются: культурные, спортивные, научные, познавательные, экскурсионно-туристические и другие организации.

Очевидно, что для образовательных организаций разного типа и уровня воспитание является центральной, базовой задачей (наряду с обучением), тогда как для других приведенных выше организаций (например, научных), это несомненно важная, но вторичная задача применительно к основной линии их деятельности.

В результате возникает очень значительная неоднородность субъектов воспитания. В образовательных организациях это в большинстве своем профессионалы, имеющие специальную педагогическую подготовку, тогда как в семье и «необразовательных» учреждениях осуществлять воспитательную деятельность может человек, не имеющий даже базовых педагогических компетенций.

С другой стороны и содержание, предметность, задачи воспитания очень неоднородны. Они могут быть условно масштабированы от общих, например, формирование системы ценностей, до узких, конкретных – например, формирование интереса к предметному творчеству.

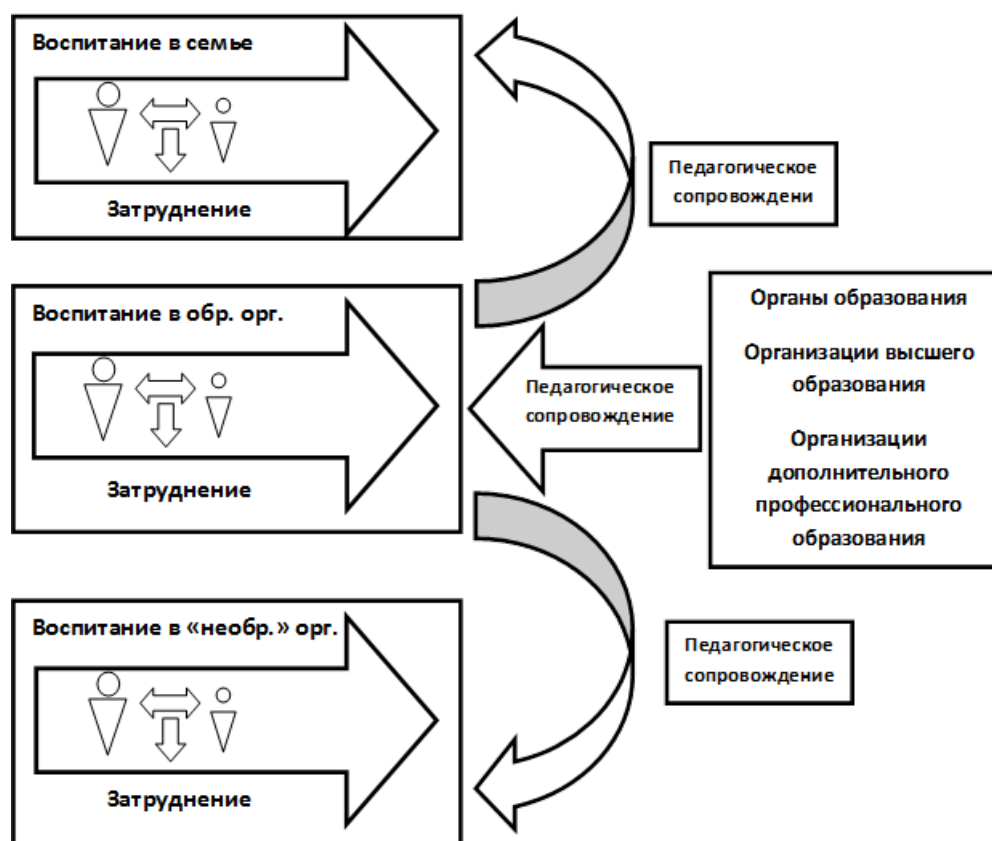


Рис. 1. Процессы воспитания и педагогического сопровождения в основных социальных институтах

Такая сложная деятельность как воспитание, безусловно, порождает множество совершенно разнообразных проблем и трудностей, успешному разрешению или преодолению которых и способствует специально организованное педагогическое сопровождение. Взаимодействие процессов воспитания и сопровождения, а также их вероятная институциональная основа представлены на схеме (рис. 1).

Основной идеей представленной институциональной основы педагогического сопровождения является соотношение центров компетенций в области воспитания. Возникновение педагогических и, в частности, воспитательных компетенций связывается нами со специальной педагогической подготовкой. Эта идея может опровергаться прецедентно (например, талантливый предметник, «непедагог» может быть более эффективным воспитателем, чем человек, получивший специальное педагогическое образование), но в общей, концептуальной основе, на наш взгляд, верна.

В результате получается иерархия центров компетенций в области воспитания: наименьшая концентрация компетенций наблюдается в «непедагогических» организациях и семье, более выраженная в образовательных организациях разного типа и наибольшая – в образовательных организациях высшего образования, реализующих программы педагогической направленности и разного рода методических организациях, организациях

дополнительного образования в области педагогики, которые часто институционализируются как структурные подразделения органов образования уровня муниципальных образований и субъектов Российской Федерации.

Поэтому субъектом педагогического сопровождения в отношении семьи и «необразовательных» организаций являются образовательные организации и, в первую очередь, школа, а в отношении самих образовательных организаций такими субъектами выступают органы образования, организации высшего образования, организации дополнительного профессионального образования в области педагогики.

На наш взгляд, понимание педагогического сопровождения процесса реализации Стратегии развития воспитания через категорию интегративного субъекта позволит систематизировать многоаспектную и сложную деятельность, выстроить ее модель, и, в результате, повысить эффективность процесса.

#### Библиографический список

1. Кузнецов В.Г. *Философия* / В.Г. Кузнецов, И.Д. Кузнецова, В.В. Миронов, К.Х. Момджян. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 519 с.
2. Маклаков А.Г., Скворцов В.Н. *Теоретические и методические основы психологического сопровождения личностного развития студентов* // Вест-

ник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 4. – С. 7–15.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с

4. Протасова Н.Б. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия-вуз» // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5850> (дата обращения: 19.05.2018).

5. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журнал практического психолога. – 1999. – № 3. – С. 101–119.

#### References

1. Kuznecov V.G. *Filosofiya* / V.G. Kuznecov, I.D. Kuznecova, V.V. Mironov, K.H. Momdzhyan. – М.: INFRA-M, 2004. – 519 s.

2. Maklakov A.G., Skvorcov V.N. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy psihologicheskogo soprovozhdeniya lichnostnogo razvitiya studentov // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. – 2012. – № 4. – S. 7–15.

3. Pedagogicheskij ehnciklopedicheskij slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bada. – М.: Bol'shaya ros. ehncikl., 2002. – 528 s

4. Protasova N.B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya uchashchihsya v sisteme «gimnaziya-vuz» // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 2. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5850> (data obrashcheniya: 19.05.2018).

5. YAnicheva T.G. Psihologicheskoe soprovozhdenie deyatel'nosti shkoly. Podhod. Opyt. Nahodki // ZHurnal prakticheskogo psihologa. – 1999. – № 3. – S. 101–119.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассмотрен генезис становления национально-регионального образования на территории России с исторического и политического аспектов. Исследование автора доказывает факт того, что Российской Федерации складывается сложная обстановка по развитию и сохранению национально-регионального компонента в школьной образовательной среде. Возникновение подобной ситуации связано с нерешенной проблемой в образовательной системе школ России – отсутствием точной теоретической и практической базы по формированию такой педагогической среды, где было бы комфортно всем народам и национальностям нашей страны. Автор считает, что альтернативный путь в эффективной реализации национально-регионального образования в школе является кросс-культурное образование. Педагогические возможности кросс-культурного школьного образования раскрываются в результате исследования самого термина «кросс-культурность».*

**Ключевые слова:** гармония, этноличность, толерантность, гуманность, национально-региональное образование, кросс-культурное образование.

По данным переписи населения в 2010 г. на территории страны проживают более 180 национальностей [9, с. 72], которые имеют самобытную историю, культуру, родной язык и вероисповедание. И сегодня в среде этих различных национальностей идет глобальный процесс, характеризующийся дисгармонизацией этносов, потерей личности национального менталитета и национального самосознания. Поэтому важно сохранять, развивать и улучшать методы воспитательно-образовательной системы национально-регионального школьного образования с целью формирования не просто гармоничной личности, а образ гармоничной этноличности с толерантным и гуманистическим укладом ума. Для создания эффективного национально-регионального школьного образования необходимо определённое образовательное пространство, где имелись бы готовые условия с целью созревания новой этноличности.

Отметим, что понятие национально-региональное образование до разработки особых программ, стандартов и концепций, в первоначальном виде зарождалось как понятие народное образование, которое в дальнейшем трансформировалось в новые термины, такие, как национальное образование, интернациональное образование, поликультурное образование, мультикультурное образование и кросс-культурное образование. Последнее, кросс-культурное образование, является одной из приемлемых для школьного образования педагогической стратегией, направленной именно на качественное развитие национально-регионального школьного образования, где бы сочетались этноличность и гармоничность. Это особенно актуально и чрезвычайно глобально в нашем современном социуме, в котором постоянно происходят межэтнические столкновения, приводящие порой к многочисленным жертвам. Чтобы понять, почему именно кросс-культурное школьное образование

является педагогическим потенциалом в становлении национально-регионального образования, необходимо рассмотреть исторический и политический аспекты формирования национально-регионального образования, как главные теоретические основы кросс-культурности.

Идея народности и национального образования являлась популярной темой в среде русских ученых. Так, М.В. Ломоносов писал о народной педагогике как о науке, которая формирует и развивает народные черты личности ребенка. Ф. Салтыков в образовании большое внимание уделял вопросу национальной специфики каждого народа в процессе воспитания и обучения. Публицист И.Т. Посошков видел в основе формирования патриота и гражданина Российского государства нравственное воспитание молодёжи на родном языке, при этом прививая гуманность и любовь к окружающим людям. Значимую роль в развитии этнопедагогике сыграл К.Д. Ушинский. Он рассмотрел народность и нацию как синонимичные категории, где существует одна идея – национальное воспитание как богатство всего русского народа.

В начале XX века царская политика в образовании обозначила главную цель – закрепить идею государственного единства через русский язык, при этом сохранить этнический компонент в воспитании и обучении детей разных национальностей и развивать в каждом ученике дух патриотизма и гражданской позиции. В ходе Октябрьской революции 1917 года началась не только новая веха в истории России, но и совершенно иная образовательная политика в национальной образовательной среде. Советская власть ввела в воспитательно-образовательную сферу новый термин «интернациональное образование». Теория интернационального образования противоречила сама себе: с одной стороны, главным в воспитании и образовании ставилось развитие чувства патриотизма, граждан-

ственности и никакого деления по национальным признакам, с другой стороны – гармоничное взаимоотношение и построение диалога с другими рабочими расами и нациями. Во второй половине XX века интернационализм воплотился в «стирание» национальных границ и превращение общества в однородную советскую нацию с русским языком, с русской культурой. Поэтому ученые утверждают, что интеркультурное образование есть незаметный процесс, ведущий к аккультурации, которая становится главным шагом к ассимиляции – потере одним народом своего родного языка, культуры, истории при доминантном превосходстве другого этноса.

В послевоенное время вновь встал вопрос о необходимости возобновления национального образования. Так, в 1958 году была проведена реформа в системе школьного образования: язык обучения теперь определяли сами родители, но не в ущерб русскому языку. На тот период в высших учебных заведениях преподавание шло на русском языке, поэтому родители, осознавая все перспективы русского языка, сами закономерно обозначили родной язык как дополнительный предмет. Родной язык перестал быть основой коммуникации того или иного этноса, начался постепенный разрыв с культурно-историческим прошлым своего народа.

Основным результатом национальной политики советской власти в сфере образования стало почти сто процентное прекращение обучения на родном языке: смогли отстоять и сохранить национальное образование только 18 этносов, в системе полного образования – четыре национальности, среди них были и башкиры. Подобная статистика дала понять советскому руководству, какой ущерб нанесла их образовательная политика коренным жителям и национальным меньшинствам нашего государства. В 1989 году была принята концепция академика В.И. Бойко, которая включала в себя такие аспекты реализации национально-регионального образования как возрождение и развитие национального самосознания в подрастающем поколении, трансляция культурно-исторического опыта, гармонизация межэтнических связей. С распадом Советского Союза начался процесс роста массового и активного национального самосознания.

И нужно отметить важный факт постсоветского пространства: если в советский период в общество и в систему образования вводится термин «интернациональное образование», то с развалом Советского государства появляется новый термин «поликультурное образование», на основе которого в дальнейшем и формируется национально-региональная политика Российской Федерации. Отметим, что история поликультурного образования начинается на территории США. Здесь поликультурное образование возникает в противовес монокультурности. Поликультурное образование

есть отражение таких процессов как массовая миграция, возрождение культурного и национального самосознания, конфессиональное многообразие, возрождение ценности личности и признания этнической идентичности. В российскую науку термин «поликультурность, поликультурное образование» вводится лишь в 1990-е годы. В педагогической науке он в первоначальном виде стал употребляться в таком сочетании как «современное образование в поликультурном мире» в докладе академика В.П. Борисенкова. Еще раньше, в 1980-е г. активно действовал лозунг – «воспитание культуры межнационального общения» [11, с. 317]. В скором времени российские ученые перевели английское словосочетание «multicultural education» как «как поликультурное образование» [11, с. 317]. С тех пор это слово стало популярным в нашей стране. На тот период для постсоветского пространства уже не были приемлемы в употреблении такие категории как «интернациональное образование и воспитание», «пролетариат и социалистической патриотизм», поэтому «поликультурное образование» было лучше в плане ликвидации идеологического советского образования.

В 1992 г. принят Закон РФ «Об образовании», где понятие «поликультурное образование» выделяется в таком смысловом контексте: «Единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства» [6, с. 4]. В 1999 г. была защищена докторская работа по педагогике В.И. Матисом по теме «Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе» [8, с. 15]. В ней впервые автор работы дал четкое и полное определение понятию «поликультурность», которое и закрепилось в науке. Поликультурность – «это сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между различными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения» [8, с. 16]. По определению Н.Б. Крыловой: «Поликультурность – это способность образования выразить разнообразие и многообразие культуры, отразить культуру как сложный процесс взаимодействия всех типов локальных культур; способность создать условия для формирования культурной толерантности» [7, с. 7].

Проведя исследование по истории становления и формирования национально-регионального образования, опираясь на теории ученых - представителей гуманитарных наук, а также различных документов и законов, нам необходимо найти ответы на такие вопросы:

– сложилось ли на сегодняшний день поликультурное образование в школе;

– насколько эффективно в ней воспитываются и обучаются ученики, чтобы быть полноценной гармоничной этноличностью;

– может ли поликультурное образование являться фактором развития национально-регионального школьного образования?

*Первый вопрос о том, может ли иметь место поликультурное образование в России.* Поликультурное образование, с точки зрения реформаторов системы образования, сформировано и устоялось как образовательное пространство. Однако данные переписи 2010 года, примеры не сложившегося межкультурного диалога между учащимися школ различных национальностей, отсутствие навыков поликультурной компетенции у педагогических работников образовательных учреждений показали несформированность поликультурной образовательной среды, по причине той же политики русификации и потери интереса к изучению родного языка в среде различных этносов. Последняя перепись отмечает полное кардинальное изменение национального состава и национального сознания народов России. На это оказали влияние три фактора: во-первых, дисбаланс в воспроизводстве различных этнических групп; во-вторых, массовое смешивание браков; в-третьих, активный миграционный процесс.

*Второй вопрос о несформированности поликультурного образования в России* – это факт одновременного процесса формирования мультикультурной образовательной среды. Необходимо отметить, что мультикультурное пространство в любой части света складывается в результате миграционного процесса. Появившись в 60-е годы XX в. в Канаде, этот термин в 1971 году приобрел там официальный статус в рамках правительственного курса. В России активное распространение данного термина происходит в 1990-е годы, после распада СССР – государственной системы, которая в свое время очень сильно сдерживала миграционный процесс.

Известный этнополитолог Натан Глэйзер, изучивший этот термин в североамериканской трактовке, дал свое определение «мультикультурализму»: это «комплекс разнообразных процессов развития, в ходе которых раскрываются многие культуры в противовес единой национальной культуре» [2, с. 8]. В «Большом толковом социологическом словаре» Д. Дэвида и Дж. Джери сказано, что: «Мультикультурализм – признание культурного плюрализма и содействие ему. В противовес тенденции в современных обществах к культурному объединению и универсализации, мультикультурализм прославляет, а также стремится защищать культурное разнообразие (например, языки меньшинств), одновременно сосредотачиваясь на часто неравных отношениях меньшинств к главенствующим культурам» [5].

И если поликультурность предполагает гармоничное общество при качественном и эффективном сочетании этнокультурного многообразия, то мультикультурализм – это антитеза поликультурности, где имеются культуры, которые не желают вступать в межкультурный диалог. Последнее может привести к социально-политическому взрыву. Результат налицо: 2017 год – глобальная проблема в национально-региональном образовательном пространстве школ Республики Башкортостан и Республики Татарстан – изучать или не изучать башкирский и татарский языки как государственные языки данных субъектов Российской Федерации. Не возникла бы проблема языков на территориях национальных республик, если бы в реальности у нас было бы сформировано поликультурное образование в школах. В идеологии и практике национально-регионального школьного образования и по сей день отсутствует единая цель – воспитание российской общенациональной идентичности на основе приобщения к многообразию этнической культуры, самосознания языкового опыта как опыта познания инокультуры, обогащения своего внутреннего мира и развития полноценной гармоничной этноличности. Именно отсутствие российской общенациональной идентичности в подрастающем поколении есть яркое проявление мультикультурализма. Это является предупреждением о наличии этносов, которые не желают вступать в междиалог и гармонично взаимодействовать. Поэтому на пороге XXI в. актуальной стала проблема поиска такого педагогического потенциала в системе национально-регионального школьного образования, которая удовлетворила бы образовательную потребность и желание всех национальностей на территории России. Выбор был сделан закономерный: переход поликультурного, и в то же время изживание мультикультурного сознания, в плоскость кросс-культурного образовательного пространства с целью недопущения политики ассимиляции и мультикультурализации как в США.

Чтобы понять, что такое кросс-культурное образование, нужно обратиться к истории возникновения термина «кросс-культурность». Обратим внимание в определении «кросс-культурный» на его второе слово – «культурный». История происхождения термина «культура» содержит очень интересные факты. В Античности синонимом слова «культура» являлось слово «пайдейя». Пайдейя означала культивацию – процесс создания культурного образа личности, или по утверждению древнегреческих педагогов – это процесс культивирования души, возвращение человеческого этоса (греч. сл. «нрав, характер, склад»). Впервые «культура» фиксируется в труде Марка Порция Катона Старшего, где это слово звучит как *de agri cultura*, то есть «возделывание души». Ученые утвержда-

ют, что впервые слово «культура» в философию введена Цицероном, который, в свою очередь, и саму философию называет культурой души. В латинском словаре «культура» имеет много значений и связано со значениями: возделывание земли или обработка чего-либо, трактуется и как воспитание, образование, развитие, как облагороженный, уточненный, тонкий, образованный. Языковед Р. Уильямс считает, что «культура» образовано от слова «colere», что также переводится как «культивировать». От «colere» происходят и такие слова как «cultus» – культ, и «colonus» – колония. Следовательно, если порассуждать, то логически можно сделать такой вывод: в современном обществе и в мире термин «культура» необходимо употреблять в сочетании «кросс», чтобы предотвратить процесс культа одной нации над другой, или колонизацию, уничтожение более слабой этнокультуры. «Кросс-культурность» есть толерантность и гуманность.

Как отмечает Б. Копп, в своей монографии «Культурфилософия немецкой классики: исследование в связи с изменениями значения слова “культура”», культура – это процесс, а не результат. В основном в европейских языках имеется схожий термин: франко- и англоязыковая форма – culture, на немецком языке – kultur с XIX в., на итальянском – coltura. Обратим внимание и на восточную интерпретацию «культуры». Английское слово «culture» переведено на язык маратхи и обозначается термином sankriti или saskra, которые переводятся как глагол и как имя существительное: усовершенствовать, очищать, образовывать, завершённый, украшение, посвящение, культивирование. Вэнь – китайское слово имеет также множество переводов, в том числе и такие, как «знание ритуалов, образованность, начитанность», что еще раз доказывает то, что народы мира находятся в межэтнокоммуникативной связи и живут в едином историческом пространстве.

Культура как самостоятельный термин появляется в XVII в. в трудах немецкого историка и юриста С. Пуфендорфа. Ученый соотнес этот термин к искусственному человеку, который воспитывается, обучается в социуме и является противоположностью необразованного человека. С. Пуфендорф акцентирует свое внимание на значение двух схожих слов cultura-культура, что обозначает (с позиции ученого) процесс самосовершенствования, и cultus – культ, который означает жизнеформирующий процесс человечества. В русском языке «культура» впервые зафиксирована в «Карманном словаре иностранных слов» под редакцией Н. Кирилова. В XIX в. это слово становится довольно популярным в литературных и научных изданиях. Согласно словарю В. Даля, культура есть «обработка и уход, возделывание, возделка; образование, умственное и нравственное» [10]. Украинский

философ Д.М. Велланский, проживавший на рубеже XVIII–XIX вв. дал впервые подробное определение «культуры», и ввел его в российскую науку. Ученый писал: «Природа – возделанная духом человеческим, есть Культура, соответствующая Nature так, как понятие сообразно вещи. Предмет Культуры составляют идеальные вещи, а предмет Nature суть реальные понятия. Деяния в Culture производятся с сосведением, произведения в Nature происходят без сосведения. Посему Культура есть идеального свойства, Nature имеет реальное качество. – Обе, по их содержанию, находятся параллельными; и три царства Nature: ископаемое, растительное и животное, соответствуют областям Культуры, заключающим в себе предметы Искусств, Наук и Нравственного Образования» [3, с. 196–197]. Н.А. Бердяев определил культуру как духовное начало, как мировой Дух: «Всякая Культура (даже материальная Культура) есть Культура духа, всякая Культура имеет духовную основу – она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [1, с. 166].

Таким образом, можно сделать вывод: при общении к культуре, человеку открывается сущность духовного мира, который позволяет ему быть гармонично развитой этноличностью, созидающей мир и себя, как часть прошлого, настоящего и будущего; культура есть процесс культивирования души, которое гармонично сочетается с понятием «кросс». «Кросс» с английского языка переводится как «крест, пересекать, перекрестье, скрещение, пересечение, перечёркивать» [4]. Данное слово заимствовано из французского языка в первой четверти XX в., где оно означало «через, войти» [4].

Необходимо отметить, что «кросс» довольно часто употребляется во всех сферах науки и жизни, но особо интересно оно представлено в генетике, селекции и в сельском хозяйстве по воспроизводству животных. Так кросс – это есть генотип, отселекционированное на сочетаемость линий, которые при скрещивании дают высокое потомство, для которых характерна высокая адаптация, жизнеспособность и продуктивность. Главное в этом процессе то, что кросс позволяет получить потомство с положительными качествами. Следовательно, можно предположить следующий факт: кросс в генетике подобен процессу кросс-культурализации в образовательном пространстве школы, где в определенной образовательной среде происходит перекрещивание, укрепление и формирование не национальности, не гражданственности учащихся, а универсальной кросс-культурной этноличности, открытой к многокультурному миру, учению, познанию и саморазвитию, умеющая делать добро и приносить пользу окружающим. Такая личность гармонична.

Педагогический потенциал кросс-культурного школьного образования в становлении национально-регионального образования теоретически выра-

жается в следующей закономерности: если поликультурность на 100% понимается как приобщение к «поли», то есть к многообразию этнического пространства без особого взаимодействия в национально-региональном образовательном пространстве, то кросс – это есть педагогический процесс проникновения, взаимодействия, синтез и получение опыта межкультурного общения и культурного обмена, в ходе которого формируется культурно-национальные, социальные и гражданские ориентиры этноличности.

#### Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Смысл истории. – М.: Мысль, 1990. – 176 с.
2. Борисов А.А. Мультикультурализм: Американский опыт и Россия // Мультикультурализм и этнокультурные процессы в меняющемся мире. – М.: Изд-во Аспект-пресс, 2003. – 201 с.
3. Велланский Д.М. Основное начертание общей и частной физиологии, или физики органического мира, сочиненное академиком и заслуженным профессором Императорской Санкт-петербургской медико-хирургической академии, действительным статским советником Даниилом Велланским. – СПб.: Гуттенбергова тип., 1836. – 502 с.
4. Гончаров В.И. Основные проблемы межкультурной коммуникации и кросс-культурной лингвистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia\\_Linguistica\\_4/439\\_447.pdf](http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_4/439_447.pdf) (дата обращения: 3.05.2018).
5. Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. – М., 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/567/word/multikulturalizm> (дата обращения: 3.05.2018).
6. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/zakon-rf-ot-10071992-n-3266-1-s/> (дата обращения: 3.05.2018).
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
8. Матис В.И. Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 1999. – 353 с.
9. Социально-демографический портрет России: По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года / Федер. служба гос. статистики. – М.: ИИЦ Статистика России, 2012. – 183 с.
10. Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovariki.org/tolkovyy-slovar-dala/13505> (дата обращения: 3.05.2018).

11. Хакимова Э.Р. Появление и развитие понятия «поликультурное образование» в Российской педагогике // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3. – С. 317–320.

#### References

1. Berdyaev N.A. Smysl istorii. – M.: Mysl', 1990. – 176 s.
2. Borisov A.A. Mul'tikul'turalizm: Amerikanskij opyt i Rossiya // Mul'tikul'turalizm i ehtnokul'turnye processy v menyayushchemsya mire. – M.: Izd-vo Aspekt-press, 2003. – 201 s.
3. Vellanskij D.M. Osnovnoe nachertanie obshchej i chastnoj fiziologii, ili fiziki organicheskogo mira, sochinennoe akademikom i zaslužennym professorom Imperatorskoj Sankt-peterburgskoj mediko-hirurgicheskoy akademii, dejstvitel'nyim statskim sovetnikom Daniilom Vellanskim. – SPb.: Guttenbergova tip., 1836. – 502 s.
4. Goncharov V.I. Osnovnye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii i kross-kul'turnoj lingvistiki [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia\\_Linguistica\\_4/439\\_447.pdf](http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_4/439_447.pdf) (data obrashcheniya: 3.05.2018).
5. Dzheri Dzh. Bol'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar'. – M., 2001 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://voluntary.ru/dictionary/567/word/multikulturalizm> (data obrashcheniya: 3.05.2018).
6. Zakon RF ot 10.07.1992 N 3266-1 (red. ot 12.11.2012) «Ob obrazovanii» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://legalacts.ru/doc/zakon-rf-ot-10071992-n-3266-1-s/> (data obrashcheniya: 3.05.2018).
7. Krylova N.B. Kul'turologiya obrazovaniya. – M.: Narodnoe obrazovanie, 2000. – 272 s.
8. Matis V.I. Teoriya i praktika razvitiya nacional'noj shkoly v polikul'turnom obshchestve: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Barnaul, 1999. – 353 s.
9. Social'no-demograficheskij portret Rossii: Po itogam Vserossijskoj perepisi naseleniya 2010 goda / Feder. sluzhba gos. statistiki. – M.: IC Statistika Rossii, 2012. – 183 s.
10. Tolkovyj slovar' Dalja [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://slovariki.org/tolkovyy-slovar-dala/13505> (data obrashcheniya: 3.05.2018).
11. Hakimova E.H.R. Poyavlenie i razvitie ponyatiya «polikul'turnoe obrazovanie» v Rossijskoj pedagogike // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya. – 2011. – № 3. – S. 317–320.



Байбородова Людмила Васильевна

доктор педагогических наук, профессор  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Лушникова Татьяна Вячеславовна

Дмитриевская средняя школа, Даниловский район, Ярославская область  
lvbai@mail.ru, lushni.tatyana@yandex.ru

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Статья подготовлена в рамках выполнения задания  
№ 27.12955.2018/12.1 ЯГПУ им. К.Д. Ушинского от Минобрнауки России.

*В статье подчеркивается актуальность проблемы доступности дополнительного образования (ДО) детей, подтвержденная документами и Распоряжениями Правительства Российской Федерации. Делается обзор научно-педагогической литературы, в той или иной мере рассматривающей отдельные аспекты доступности дополнительного образования на селе. Делаются выводы, которые получены авторами ряда конкретных исследований; установлены трудности в реализации программ дополнительного образования детей на селе, выявляются причины этих трудностей. Определены идеи, которые позволят повысить доступность ДО сельских школьников: интеграция общего и дополнительного образования, использование ресурсов социума, сетевое взаимодействие, дистанционное обучение, обучение сельских школьников по индивидуальным образовательным планам и программам и др. Предлагаются варианты организации ДО сельских детей: школа-комплекс, ресурсный центр, школа полного дня, передвижные коллективы, профильные лагеря и др., а также ряд комплексных средств, которые обеспечат доступность дополнительного образования. Делаются обобщенные выводы о разработанности проблемы.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование, сельские школьники, доступность дополнительного образования, интеграция, сельский социум, сетевое взаимодействие.

Дополнительное образование детей является одним из приоритетных направлений развития деятельности образовательных организаций, что подтверждается рядом документов и Распоряжений Правительства Российской Федерации. Утвержден Паспорт и сводный план приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» [15].

Изучение научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что понятие «доступность» используется авторами достаточно часто и применительно к разным аспектам дополнительного образования детей, но общепринятого определения не выявлено. Обращается внимание на критерии обеспечения доступности ДО, называются отдельные стороны понятия «доступность»: географическая доступность, физическая доступность, финансово-экономическая доступность, информационная доступность, эффективность использования кадровых ресурсов системы дополнительного образования, достаточность законодательного регулирования. Также встречаются отдельные концептуальные или частные идеи по реализации доступности дополнительного образования в сельской местности. Предлагаются идеи, организационные решения, модели обеспечения доступности дополнительного образования детей разного возраста, выявляются факторы успешности дополнительного образования детей.

Так, Н.Л. Конькова [11] раскрывает понятие «доступность» через определение приоритетных направлений образовательной политики дополнительного образования и его принципы: свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности;

ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка; возможность свободного самоопределения и самореализация ребенка; единство обучения, воспитания, развития; обновление структуры и содержания образования. Общедоступность, по мнению Н.Л. Коньковой, обеспечивается многоуровневым характером педагогических программ, позволяющим каждому желающему освоить соответствующее его индивидуальным возможностям и потребностям содержание. Ориентация на развитие креативности отражается в создании условий для практического применения в различных областях жизнедеятельности. Образовательные программы учреждения дополнительного образования основаны на следующих принципах: массовость, личностная ориентация, общедоступность, креативность, единство обучения, воспитания и развития. Сочетание массовости и личностной ориентации определяет установку на создание новых комплексных по содержанию, видам и формам деятельности проектов. Удовлетворение индивидуальных потребностей реализуется через формирование системы многоуровневых программ, интегрирующие формы познавательной, коммуникативной досуговой деятельности детей.

Автор О.А. Сычева [17] рассматривает ключевые проблемы обеспечения доступности дополнительного образования, как по направлениям, так и по возрастным категориям детей (дошкольный, младший школьный, средний, старший возраст). В каждой возрастной категории определяются важнейшие виды деятельности и мотивы к занятию дополнительным образованием. Например,

организация дополнительного образования в младшем школьном возрасте характеризуется, прежде всего, предоставлением возможности многообразного выбора и сменяемости видов деятельности и содержания, поэтому наиболее эффективным оно будет при интегрировании в общее образование, школу. Также по возрастным категориям в соответствии с выделенным кругом проблем предлагаются пути их решения.

Ряд авторов (Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова [8]), выделяет понятие «непрерывность» образования, которое, на наш взгляд, можно сопоставить с понятием «доступность». Непрерывность, непрерывное образование состоит в создании динамичной системы связей и взаимодействий между качественным разнообразием учреждений, структурами социализации личности, применяемых педагогических технологий, условий, адекватных природосообразным и культуросообразным особенностям, в постоянном удовлетворении потребностей личности, понимается как право, возможность продолжения образования в удобное время, в удобной форме, с учетом потребностей ребенка.

Нами обнаружено несколько исследований, которые отражают ряд важных аспектов исследуемой проблемы. В Аналитическом докладе о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей (2017 год), подготовленном Институтом образования НИУ «Высшая школа экономики», представлен анализ основных тенденций развития системы дополнительного образования, хода и результатов реализации Концепции развития дополнительного образования детей, приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». Здесь рассматриваются основные выводы о состоянии и перспективах развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации, актуальные задачи государственной образовательной политики на данном этапе [2].

При исследовании авторами используются данные форм статистического наблюдения и опросов родителей (по некоторым показателям более 22,5 тыс. человек). Показатели, на которые ориентируются составители доклада, давая оценку доступности дополнительного образования на сегодняшний момент, следующие: охват детей дополнительным образованием (по возрастам, категориям, месту жительства); развитие сети и инфраструктуры организаций дополнительного образования детей.

Особое внимание уделяется развитию системы управления качеством реализации дополнительных общеобразовательных программ. Авторы подробно описывают состояние каждого показателя по стране в целом, выделяя наиболее успешные

и наиболее сложные регионы страны, приводятся статистические данные и называются задачи, над решением которых предстоит работать. Среди выводов, приведенных в докладе, считаем важным отметить следующие:

- обучающиеся в селах и поселках городского типа, а также дети из менее экономически благополучных и образованных семей, в большей степени включены в систему дополнительного образования на базе школ;

- важным условием доступности дополнительного образования является его бесплатность;

- создание сети учреждений, занимающихся дополнительным образованием на региональном и муниципальном уровнях, может существенно увеличить предложение образовательных услуг;

- существует ряд учреждений, неформально занимающихся дополнительным образованием детей, но не показывающих это в статистическом учете;

- в сельской местности у школьников преобладают занятия спортом, военно-патриотической деятельностью и туризмом, но наблюдается недостаток в занятиях иностранными языками, наукой, исследовательской деятельностью.

По результатам опроса (2013 г.) более 2 тыс. родителей школьников, установлено, что большинство детей, проживающих в сельской местности, никогда не посещало спортивную, художественную или музыкальную школу, а вовлеченность детей в программы дополнительного образования в городах гораздо выше, чем в селах [12]. Полученные результаты подтверждают неравенство в доступности сельских детей к дополнительному образованию, что объясняется не только транспортными и материальными барьерами, но может быть связано и с низким уровнем мотивации родителей сельских населенных пунктов в дополнительном образовании своих детей, недостаточной информированностью об имеющихся возможностях и отсутствием желания их использовать. В результате исследования выдвинуты предложения в отношении детей из семей с неблагополучным социально-экономическим положением и детей, проживающих в сельской местности: 1) информирование и повышение мотивации родителей в дополнительном образовании детей; 2) социальная поддержка семей, предусматривающая введение сертификатов на услуги дополнительного образования детей; установление квоты на бюджетные места высококачественных программ ДО для сельских детей, целевое финансирование дополнительных общеобразовательных программ в сельских школах.

В 2016 году методом формализованного опроса объектом исследования стали родители детей, посещающих дополнительные занятия в общеобразовательной школе, и родители детей, обучающихся в организациях дополнительного образования в селе Ытык-Кюель Таттинского района Респуб-

лики Саха (Якутия) [13]. Исследование выявило заинтересованность родителей в дополнительном образовании, которые его рассматривают, прежде всего, как инструмент общего развития и самореализации школьников. В целом, ситуация с дополнительным образованием в селе Ытык-Кюель Таттинского района Республики Саха (Якутия) складывается благоприятная, к услугам детей и родителей предоставлены спортивная школа, станция юннатов, школы искусств, дом творчества. Наиболее востребованными являются спортивная школа и дом детского творчества. Более 90% опрошенных родителей сами занимаются дополнительным образованием, и одним из важных факторов привлечения к нему детей является личная заинтересованность родителей, а наиболее убедительным источником об учреждении дополнительного образования является мнение знакомого, чьи дети уже занимаются по программам дополнительного образования. В качестве некоторых рекомендаций, позволивших повысить эффективность и доступность дополнительного образования на селе, исследователи отмечают следующее:

- проведение образовательных лекториев, мастер-классов, консультаций для родителей;
- информирование о программах и проектах, которые предоставляют дополнительное образование;
- разработка системы мер поддержки семьям, имеющим низкий доход;
- привлечение родителей для оказания помощи и поддержки педагогическим коллективам учреждений, для участия в совместных проектах, реализуемых в дополнительном образовании.

Анализируя результаты проведенных исследований можно сделать вывод о том, что удовлетворенность доступностью и качеством дополнительного образования выше там, где развита инфраструктура учреждений, налажена система информирования, приняты конкретные меры по поддержке нуждающихся в ней семей. Мотивация к дополнительному образованию может зависеть от активной деятельной позиции взрослого, в том числе и от занятий дополнительным образованием, от уровня образования родителей, и не всегда транспортная проблема является препятствием к получению образования.

Среди финансово-экономических факторов упоминается необходимость сохранения бесплатности в предоставлении дополнительного образования. Н.Л. Конькова [11] приводит опыт учреждения дополнительного образования ЕАО «Центр детского творчества села Амурзет», где приоритет отдается бесплатному дополнительному образованию как фактору доступности. Она же отмечает, что информационная доступность (достоверность, своевременность и актуальность предоставляемой информации) очень значимый фактор для родителей. Т.Е. Коновалова [10] также подчеркивает, что необходимо решить задачу построения логистиче-

ской системы доступности услуг дополнительного образования, которая должна включать в себя логистическую подсистему информационных потоков от поставщика услуг к потребителю с целью максимально эффективного информирования о предоставляемых услугах и выгодах и, наоборот, для эффективного проектирования и размещения учреждений дополнительного образования.

Изучение различных источников позволило установить, что обеспечение доступности дополнительного образования сельских школьников затруднено в связи с ограниченными возможностями выбора программ дополнительного образования, творческих объединений, кружков и секций, что препятствует получению полноценного образования, успешной социализации, самореализации и профессиональному самоопределению сельских детей. Это обусловлено следующими причинами:

- слабо развитая сеть культурных и образовательных учреждений, организаций других ведомств на селе;
- низкая концентрация организаций дополнительного образования детей на относительно большой территории и их слабая транспортная доступность;
- отсутствие или недостаток специально подготовленных кадров на селе, способных разрабатывать и реализовывать программы дополнительного образования детей;
- относительно низкая информированность и мотивация родителей к организации для детей образования по дополнительным программам;
- неразработанность идей, моделей, механизмов, позволяющих использовать особенности и возможности сельской школы и ее социума для повышения доступности дополнительного образования детей, проживающих на селе;

– отсутствие или незначительное количество программ дополнительного образования, значимых, доступных для реализации и востребованных сельскими детьми, учитывающих целевые ориентиры сельской школы, а также экономические, социальные потребности окружающего социума;

– ориентация нормативно-правовой базы по организации дополнительного образования на условия областных и районных городов без учета специфики и сложностей сельских образовательных организаций, особенно малокомплектных.

Анализ результатов проведенных исследований, публикаций привел к выявлению ряда **идей**, реализация которых будет способствовать решению проблемы повышения доступности дополнительного образования сельских детей и обеспечивать удовлетворенность детей и родителей дополнительными образовательными программами:

- осуществление интеграции общего и дополнительного образования, разных сфер, направлений, средств и ресурсов организаций;

- использование ресурсов сельского социума;
- организация сетевого взаимодействия организаций различного подчинения с целью разработки и реализации дополнительных программ;
- индивидуализация образовательного процесса, организация обучения сельских школьников по индивидуальным образовательным программам;
- использование дистанционных форм получения дополнительного образования.

Одна из стрессовых и основных идей, которая выделяется в большинстве публикаций о доступности образования детей, и прежде всего, проживающих на селе – **интеграция**, которая рассматривается в различных **аспектах**: сферы, содержание интеграции, уровень интеграции, модели интеграции и интегративные средства.

Один из самых распространенных аспектов интеграции, предлагаемых авторами в рамках исследуемой проблемы, – **интеграция общего и дополнительного образования**. Рассматриваются разные аспекты и уровни интеграции с учетом условий организации образовательного процесса и сельского социума, комплекс средств, форм, способов, интегрирующих ресурсы учебного процесса, внеурочной деятельности и дополнительного образования школьников. На конкретных примерах демонстрируется создание более широкого спектра возможностей для выбора учащимися видов деятельности во внеурочное время, построения образовательного маршрута каждым ребенком с учетом его интересов [5, с. 21–36].

И.И. Александрова предлагает подойти к организации дополнительного образования на основе интеграции основного и дополнительного образования, обеспечивающего здоровьесбережение, максимально содействующего творческому развитию личности школьника. Для интеграции основного и дополнительного образования она предлагает активно использовать материально-технические возможности учреждений, расположенных поблизости. Ею представлены этапы и условия, технологии, системообразующие виды деятельности, обеспечивающие такую интеграцию. Интеграция рассматривается автором как необходимое условие, обеспечивающее эффективное использование имеющихся у организаций ресурсов и педагогических кадров. Интеграция основного и дополнительного образования позволяет реализовать на практике стратегию развития личности ребенка, отслеживать его личностный рост и при необходимости осуществлять коррекционно-развивающую деятельность [1].

Таким образом, идея интеграции в работах разных авторов представлена как важнейшая идея, условие и средство повышения доступности, обеспечения удовлетворенности обучающихся и их родителей качеством результатов дополнительного образования в условиях сельской местности.

Развитие идеи интеграции находит свое проявление в **использовании ресурсов сельского социума**. Так, М.А. Брутова [6], Т.Ф. Асафова [3] в качестве основного варианта развития ДО на селе предлагают модель интеграции с социумом, целью которой становится расширение образовательных возможностей школьников. Дополнительное образование на селе выступает не только как способ получить разностороннее развитие для отдельного ребенка, но и общий стимул для развития сельского сообщества. При организации ДО необходимо учитывать тесную связь с жизнью села, тесную связь детей с взрослыми, с историей и традициями села, природой. Доступность дополнительного образования для сельских школьников достигается через включённость их в: а) образовательные программы, в которых сельские дети участвуют очно, заочно, дистанционно; б) исследовательские и образовательные проекты; в) профильные смены.

Воплощением и развитием идей интеграции и использования ресурсов сельского социума с целью повышения доступности дополнительного образования сельских школьников является **сетевое взаимодействие организаций различного подчинения**. Рассмотрению вариантов моделей сетевого взаимодействия посвящены работы Л.В. Байбородовой [4], А.В. Золотаревой [16], М.А. Калугиной [9] и др.

А.В. Золотаревой предлагается несколько моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования. Перечислим их: модель развития учреждений начального и среднего профессионального образования за счёт потенциала дополнительного образования, общеобразовательная школа в учреждении дополнительного образования, модель сетевого взаимодействия «Образовательный округ», модель сетевого взаимодействия «Школьный округ», модель сетевого взаимодействия «Ресурсный центр» сетевое взаимодействие по принципу «свободной академической сети», модель сетевого взаимодействия «Художественно-эстетический центр», модель «Паритетная (автономная) кооперация общеобразовательных учреждений».

Сетевое взаимодействие позволяет повысить доступность дополнительного образования, так как влияет на следующие факторы: оптимизацию режима учебного дня, увеличение процента охвата детей ДО, увеличение реализуемых проектов, увеличение количества предложений в ДО, стимулирование исследовательской, инновационной работы, развитие детских и педагогических сообществ и объединений, дифференциацию образования и реализацию индивидуального подхода.

В ряде источников отмечается актуальность индивидуализации образовательного процесса, предлагаются различные средства, позволяющие организовать **обучение сельских школьников**

по индивидуальным образовательным планам и программам, в том числе и в условиях дополнительного образования. Разработана технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности при освоении программы дополнительного образования [7]. При этом в старшей школе учащиеся способны сами организовать этот процесс при сопровождении педагога-тьютора, используя дистанционные программы, очно-заочные формы обучения, организованные на региональном и федеральном уровне. В этих индивидуальных планах возможно предусмотреть посещение сельскими детьми профильных лагерей, участие в олимпиадах и конкурсах.

**Использование дистанционных форм получения образования** рассматривается многими авторами как важнейшее направление повышения доступности ДО сельских школьников. Дистанционные формы позволяют обеспечить непрерывное образование детей и взрослых непосредственно на месте их проживания, повысить качество, разнообразие образовательных услуг для жителей сельской местности. Основными характеристиками дистанционных форм являются доступность, открытость, гибкость, стабильность, целостность, адаптивность, динамичность, как наиболее эффективное,

Вышеизложенные идеи и направления повышения доступности ДО сельских детей нашли отражение в разработке **моделей**, которые могут быть учтены при поиске организационных решений, выборе путей и способов повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечения удовлетворенности обучающихся и их родителей качеством ДО в условиях сельской местности.

Дадим краткую характеристику некоторым моделям повышения доступности и качества дополнительного образования для сельских школьников.

Е.Б. Евладова [8] предлагает ряд моделей организации дополнительного образования в школе: учебно-воспитательный комплекс (УВК), школа-клуб, школа-гимназия, адаптивная школа, школа самоопределения, школа как культурно-образовательное пространство. Специфика проявлений этих моделей в сельской школе не раскрыта, но, как показало проведенное нами исследование, есть примеры применения некоторых из них на селе.

Несколько моделей предложены Т.Ф. Асафовой [3]: интеграция, т.е. объединение внутренних ресурсов дополнительного образования и интеграция с другими отраслями социальной сферы; сетевое взаимодействие – создание сети заинтересованных партнёров в реализации проекта; дополнительное образование на базе школы – основана на взаимодополнении ресурсов общего и дополнительного образования; дистанционное обучение – характеризуется доступом ко всем образовательным компонентам системы на основе

индивидуального образовательного маршрута; профильное обучение – основано на сотрудничестве с учреждениями профессионального образования; проект – реализуется через комплекс связанных между собой проектов; деятельные события – ориентированы на создание спектра современных конкурсных форм образовательной деятельности, условий для жизненного и профессионального самоопределения сельских школьников.

Идея интеграции является ключевой в организации школы полного дня. Дополнительное образование **в школе полного дня** проявляется: в целенаправленном добровольном использовании ребенком свободного от уроков времени для полноценного развития своих потенциальных способностей; в свободе выбора направлений деятельности, педагога, программы ДО, в возможности менять виды деятельности, коллектив; в творческом характере образовательного процесса; в индивидуализированном подходе к ребенку.

Модель **центра образования** предполагает интеграцию и объединение всех ресурсов села, создание социокультурного пространства села. А.А. Огарков, Л.А. Коробейникова [14] видят в организации центров образования перспективное направление в совершенствовании сельских школ. Они раскрывают теоретические и методологические основы разностороннего развития и образования детей в сельских школах России. Предлагаемая концепция центра образования обосновывает повышение качества образования на селе.

Одной из наиболее востребованных, подкрепленных опытом, является модель **школы-комплекса**, возможности которой для обеспечения доступности дополнительного образования подчеркивают многие исследователи [5, с. 21–36; 14 и др.]. Основные идеи школы-комплекса заключаются в создании таких психолого-педагогических условий, которые максимально способствуют разностороннему развитию личности ребенка, удовлетворению потребностей населения в образовательных услугах и выполнению социального заказа общества на подготовку сельской молодежи к активному участию в квалифицированном труде. Образовательный процесс в условиях школы-комплекса предполагает укрепление внешних связей образовательной организации с широким кругом предприятий и учреждений, культурно-просветительских организаций и других объектов микрорайона на основе единого планирования и организационного участия всех звеньев и комплексного решения учебно-воспитательных задач.

В школе-комплексе и центре образования представлена возможность индивидуализации образовательного процесса под запросы ребенка от дошкольного возраста до старшеклассника.

Значительное число авторов обращается к вопросу об **интегративных, комплексных сред-**

**ствах**, которые могут обеспечивать доступность сельским детям заниматься любимым делом, удовлетворять свои интересы и потребности в свободное от учебных занятий время, реализовывать свои индивидуальные образовательные планы и программы, выстраивать индивидуальный образовательный маршрут получения дополнительного образования. Имеются конкретные предложения по использованию с этой целью таких средств как проектная деятельность, коллективные творческие дела, проблемно-тематические дни, «погружение», общешкольные ключевые дела, разновозрастные группы и объединения.

Анализируя возможности повышения доступности дополнительного образования детей на основе изучения различных источников, сделаем следующие **общие выводы**:

- в свободном доступе достаточно много материалов о дополнительном образовании детей, и значительно меньше источников, касающихся напрямую проблемы повышения доступности дополнительного образования детей, особенно в условиях сельской местности;

- нет единого подхода к определению доступности и ее показателей в публикациях, но опосредованно понятие «доступность» используется достаточно часто;

- материалы, касающиеся доступности ДО, в основном акцентируют внимание на самой проблеме, выявляя ее причины и характер, но практически отсутствуют целостные разработки, касающиеся методологии, технологий, механизмов ее решения;

- можно говорить об актуальности и глубине понимания проблемы доступности дополнительного образования, потому что авторы изученных публикаций, многогранно рассматривая тему доступности, не всегда единодушны в определении ряда понятий, их взаимосвязи.

Среди **положений**, касающихся повышения доступности дополнительного образования **сельских школьников**, можно выделить несколько важных общих позиций и подходов, разделяемых большинством авторов. Перечислим их:

- идея интеграции является ключевой и преобладает в большинстве источников, выступая как основа, необходимое условие, механизм или средство обеспечения доступности дополнительного образования детей, особенно проживающих в сельской местности;

- доступность ДО сельских школьников повышается, если рассматривать его не только в комплексе с основным, но и во взаимодействии с сельским социумом, при этом отмечается взаимовлияние и взаимодополнение ресурсов образования и сельской среды;

- дополнительное образование при успешной реализации на селе выходит за рамки только образовательного процесса и представляет собой единый

социокультурный комплекс, в который на принципах взаимодополнения и взаимообогащения включаются все сельские институты и организации;

- в большинстве сельских поселений ресурсной и кадровой базой ДО детей является общеобразовательная школа, при этом идея интеграции общего и дополнительного образования является ключевой;

- предлагаемые модели, которые могут обеспечить доступность и качество ДО сельских школьников, носят в основном комплексный характер (центр образования, школа полного дня, школа-комплекс), выстроенный в единую систему управления;

- целостность моделей дополнительного образования на селе обеспечивается связью с культурно-историческим наследием малой родины, традициями и ремеслами, промыслами, природой;

- содержание программ дополнительного образования на селе недостаточно учитывает особенности и проблемы сельских детей, ресурсы сельского социума, потребности села, мало внимания уделяется профориентационной, допрофессиональной и профессиональной, предпрофильной и профильной подготовке школьников;

- успешнее идет работа по развитию дополнительного образования в тех сельских поселениях, где наряду с детьми предоставляется возможность заниматься по этим программам и взрослым.

Изучение проблемы доступности дополнительного образования сельских детей показало, что необходимо разработать научно-методическое обеспечение решения этой проблемы с учетом проблем социализации, воспитания и образования сельских детей, особенностей экономических, социальных, территориальных условий сельской школы и ее социума.

### Библиографический список

1. *Александрова И.И.* Интеграция основного и дополнительного образования в условия сельской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/585246/> (дата обращения: 26.04.2018).

2. Аналитический доклад о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации в условиях реализации Концепции развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/data/2017/10/25> (дата обращения: 26.04.2018).

3. *Асафова Т.Ф.* Модели повышения доступности дополнительного образования детей в сельском социуме // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 163–169.

4. *Байбородова Л.В.* Сетевое взаимодействие общего и дополнительного образования в процессе организации внеурочной деятельности сельских

школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 32–39.

5. Байбородова Л.В., Головяшкин В.Б., Головяшкина Н.В. Организация внеурочной деятельности в условиях школы-комплекса: опыт региональной инновационной площадки. – Ярославль: департамент образования Ярославской области, 2013. – 80 с.

6. Брутлова М.А. Дополнительное образование в расширении образовательных возможностей сельской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.ipps.institute.sfu-kras.ru/node/641> (дата обращения: 26.04.2018).

7. Дополнительное образование детей: Психолого-педагогическое сопровождение / под ред. Л.В. Байбородовой. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 413 с.

8. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 349.

9. Калугина М.А. Взаимодействие общего и дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23. – С. 112–117.

10. Коновалова Т.Е. К вопросу о необходимости проектирования логистического пространства дополнительного образования (на примере Челябинской области) // Интернет-журнал «Науковедение». – 2016. – Т. 8. – № 6. – С. 1–6.

11. Конькова Л.Н. О доступности дополнительного образования в сельской местности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=3769> (дата обращения: 25.04.2018).

12. Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В., Филиппова Д.С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 168–190.

13. Местникова А.Е., Алексеева Г.Г., Охлопкова Д.К. Психолого-педагогическое исследование отношения родителей к сфере дополнительного образования в сельской местности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 356–363.

14. Огарков А.А., Коробейникова Л.А. Сельский центр образования как педагогическая система / ред. В.В. Судаков. – Вологда: Издат. центр Вологод. ин-та развития образования, 2004. – 162 с.

15. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dop.edu.ru/upload/file\\_api/0b/16/0b169ee1-e889-4e1c-b293-6637a183b9e4.pdf](http://dop.edu.ru/upload/file_api/0b/16/0b169ee1-e889-4e1c-b293-6637a183b9e4.pdf) (дата обращения: 27.04.2018).

16. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках органи-

зации внеурочной деятельности: методические рекомендации / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 312 с.

17. Сычева О.А. О повышении доступности дополнительного образования детей // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – С. 139–146.

## References

1. Aleksandrova I.I. Integraciya osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya v usloviya sel'skoj shkoly [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--i1abnckbmc19fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/585246/> (дата обращения: 26.04.2018).

2. Analiticheskij doklad o sostoyanii sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v Rossijskoj Federacii v usloviyah realizacii Konceptii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/data/2017/10/25> (дата обращения: 26.04.2018).

3. Asafova T.F. Modeli povysheniya dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v sel'skom sociume // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – С. 163–169.

4. Bajborodova L.V. Setevoe vzaimodejstvie obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya v processe organizacii vneurochnoj deyatel'nosti sel'skih shkol'nikov // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2017. – № 3. – С. 32–39.

5. Bajborodova L.V., Golovyashkin V.B., Golovyashkina N.V. Organizaciya vneurochnoj deyatel'nosti v usloviyah shkoly-kompleksa: opyt regional'noj innovacionnoj ploshchadki. – YAroslavl': departament obrazovaniya YAroslavskoj oblasti, 2013. – 80 s.

6. Brutova M.A. Dopolnitel'noe obrazovanie v rasshirenii obrazovatel'nyh vozmozhnostej sel'skoj shkoly [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.ipps.institute.sfu-kras.ru/node/641> (дата обращения: 26.04.2018).

7. Dopolnitel'noe obrazovanie detej: Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie / pod red. L.V. Bajborodovoj. – М.: Izdatel'stvo YUrajt, 2017. – 413 s.

8. Evladova E.B. Dopolnitel'noe obrazovanie detej. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – С. 349.

9. Kalugina M.A. Vzaimodejstvie obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v professional'nom samoopredelenii shkol'nikov // Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2010. – № 23. – С. 112–117.

10. Konovalova T.E. K voprosu o neobhodimosti proektirovaniya logisticheskogo prostranstva dopolnitel'nogo obrazovaniya (na primere CHelyabinskoy oblasti) // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – 2016. – Т. 8. – № 6. – С. 1–6.

11. Kon'kova L.N. O dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=3769> (data obrashcheniya: 25.04.2018).

12. Kosareckij S.G., Kupriyanov B.V., Filippova D.S. Osobennosti uchastiya detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semej i meste prozhivaniya // Voprosy obrazovaniya. – 2016. – № 1. – S. 168–190.

13. Mestnikova A.E., Alekseeva G.G., Ohlopkova D.K. Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie otnosheniya roditel'ej k sfere dopolnitel'nogo obrazovaniya v sel'skoj mestnosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 3. – S. 356–363.

14. Ogarkov A.A., Korobejnikova L.A. Sel'skij

centr obrazovaniya kak pedagogicheskaya sistema / red. V.V. Sudakov. – Vologda: Izdat. centr Vologod. in-ta razvitiya obrazovaniya, 2004. – 162 s.

15. Pasport prioritetnogo proekta «Dostupnoe dopolnitel'noe obrazovanie dlya detej» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://dop.edu.ru/upload/file\\_api/0b/16/0b169ee1-e889-4e1c-b293-6637a183b9e4.pdf](http://dop.edu.ru/upload/file_api/0b/16/0b169ee1-e889-4e1c-b293-6637a183b9e4.pdf) (data obrashcheniya: 27.04.2018).

16. Realizaciya variativnyh modelej setevogo vzaimodejstviya obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniya v ramkah organizacii vneurochnoj deyatel'nosti: metodicheskie rekomendacii / pod red. A.V. Zolotarevoj. – Yaroslavl': Izd-vo YAGPU, 2011. – 312 s.

17. Sycheva O.A. O povyshenii dostupnosti dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. – 2016. – S. 139–146.



## ЭКОЛОГИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

*В данной статье рассматриваются проблемы экологизации содержания общего и высшего образования, которые непосредственно отражаются на экологизации содержания дополнительного профессионального образования. Предпринята попытка обосновать имеющиеся причины и факторы, которые влияют на актуализацию этой проблемы. Основное внимание в работе автор акцентирует на раскрытие содержания таких понятий, как «экологизация», «экологизация образования», «экологизация науки», «экологизация профессиональной деятельности», и провел анализ разных подходов к определению этих понятий. Автором доказывается, что в современном и динамично меняющемся мире происходит переосмысление сути экологизации содержания образования, в целом, и дополнительного профессионального образования, в частности. Экологизация содержания дополнительного профессионального образования в контексте образования в интересах устойчивого развития является актуальной проблемой и, безусловно, играет очень большую роль в профессиональной деятельности современного педагога.*

**Ключевые слова:** экологизация, экологизация содержания, дополнительное профессиональное образование, образование для устойчивого развития.

Сегодня становится аксиомой мысль о том, что человек может быть образованным только в том случае, если осознает себя частью природы, осмысливает закономерности ее развития, анализирует причины и последствия воздействия внешних факторов на биосферу, понимает, что необходим экологически грамотный подход к его хозяйствованию на Земле, осмысливает необратимую опасность экологических рисков, борется с экологическим бескультурьем и осознает, что можно избежать экологического кризиса, экологической катастрофы, экологизируя жизнь вокруг себя и других, общество, окружающую среду. Экологизация в данном контексте понимается как «проникновение», т.е. как включение экологически ориентированных идей, установок, ценностей в разные общественные сферы [3, с. 81].

Более того, эта мысль становится актуальной, когда начинаем осознавать особенности современного мира, который, по мнению многих ученых, стал очень сложным, неопределенным, наступило время «прощания с простотой» (Н.Н. Моисеев), «цветущей сложности» (К.Н. Леонтьев), «нередуцируемой сложности» (Б. Николеску) и «работы с неопределенностями» (А.Г. Асмолов). Поэтому наиболее острыми становятся проблемы формирования глобальной ответственности человека для сохранения на планете условий, пригодных для жизни как нынешних, так и будущих поколений (Н.Н. Моисеев, М.В. Рыжаков). Все это связано с решением проблем, которые становятся глобальными, и моделированием безопасной будущей жизнедеятельности, «будущего, которого хотим», как было провозглашено на мировом уровне и всеми заинтересованными странами. Становится очевидным, что необходимо все процессы, происходящие между обществом и природой, сделать более совершенными и гармонизированными. В условиях надвигающегося экологического кризиса

все отношения, изменения, которые возникают и развиваются в разных сферах жизни – духовной и материальной – радикально трансформируются, и связаны с экологизацией всего общества. Вместе с тем на основе осмысления и критической оценки прежних подходов к экологизации появляется необходимость в принципиально новых и перспективных путях развития процесса экологизации общества, который возможен именно через экологизацию образования.

Что собой представляют понятия «экологизация» и «экологизация образования»? Какова их эволюция? Согласно толкованиям, приведенным в разных словарях, понятие экологизации связывают с внедрением комплекса мер, направленных на заботу об окружающей среде (Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой); распространением, пропагандой взглядов, ориентированных на сохранение живой среды (Энциклопедический словарь); процессом проникновения экологического подхода, принципов в различные сферы жизнедеятельности людей (Социально-экологический словарь).

Таким образом, в условиях, когда возникают экологические проблемы, появляется необходимость в экологизации связей и отношений между обществом и природой. В науке это значит, что экологизация связана с процессом выявления связей между изучаемым объектом и окружающей средой (природой и обществом). Необходимо внедрение механизмов согласования отношений между ними, совершенствования предпринимаемых мер для их взаимодействия и объективного оценивания.

Термин «экологизация» впервые ввел в науку и использовал академик Н.Н. Моисеев. Он писал, что «экологическое мышление, представления об окружающей среде и месте в ней человека должны присутствовать во всех проявлениях его активности. Весьма эффективным средством реализации этого принципа и является экологизация образова-

ния. Она состоит в том, что практически все преподаваемые дисциплины школьного курса должны содержать экологический материал. Не только биология, химия, география, но и математика, литература. Все они могут стать средством получения экологических представлений и экологических знаний» [9, с. 110]. По Н.М. Мамедову, «экологизация системы образования – это характеристика тенденции проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, включение экологических аспектов во все образовательные предметы, экологизация процесса обучения, экологизация среды образовательного учреждения, экологизация взаимоотношений учитель-ученик, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля» [7, с. 72]. Если говорить об экологизации в общем образовании, то с точки зрения Е.Н. Дзятковской, это «процесс появления (в том числе конструирования) в содержании разных предметных областей, учебных предметов, внеурочной и проектной деятельности экологических знаний, умений, отношений» [2, с. 132]. Таким образом, анализ научных источников позволяет утверждать, что на всех уровнях (общего, высшего, дополнительного профессионального) образования нужно придать содержанию экологическую направленность, что экологический контекст должен присутствовать не только в собственно образовательной деятельности, но и во всех видах многогранной профессиональной деятельности педагога.

Обращение к другим источникам показывает, что экологизация образования трактуется как: целостное отражение в системе образования «единства природы и общества, мира человека и природы самого человека как вершины космогенеза» (Г.С. Батищев); целенаправленное включение в разные учебные планы интегрированных в своей основе экологически ориентированных курсов (В.В. Николина); перевод в содержание образовательного предмета экологически направленного стиля мышления, а не лишь фактов, которые относятся к области экологии (А.Ю. Либеров).

Н.В. Морозова в своей статье «Экологизация образования как средство формирования экологической культуры» ссылается на следующие определения понятия «экологизация»: «насыщение содержания образования экологическими знаниями, выработка экологической культуры, умений и навыков практической деятельности по реализации принципов экологической политики» (Л.М. Зайцева); «процесс проникновения экологических идей, понятий, подходов в другие дисциплины, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля» (Н.А. Бирюкова); «процесс ценностно-ориентированного влияния экологии как комплексной, интегративной науки на различные сферы жизнедеятельности, в частно-

сти, на дисциплины специализации» (В.С. Тютюков) [11, с. 301–302]. Обобщая, она пишет о том, что экологизация – это «преподавание любой учебной дисциплины с учетом особенностей современной эпохи – эпохи тектонических сдвигов и геополитических переделов» [11, с. 302].

С.И. Коурова в своей работе обращает особое внимание на то, что при экологизации учебного процесса всем необходимо переходить от роли наблюдателя к роли непосредственного и активного участника всех процессов, происходящих в социоприродной среде. По ее мнению, необходимы такие обязательные мероприятия, как возврат в школу предмета «экология»; проектирование экологически ориентированных уроков, учебных событий; разработка отдельных экологически ориентированных тем в разных курсах; проведение внеурочных событий, внеклассных экологических мероприятий, творческих, социально-значимых и исследовательских проектов [5, с. 13].

Смысл всех этих определений сводится к тому, что проникновение экологических идей, принципов, подходов – это не стихийный и не самоорганизующийся процесс, это управляемый, целенаправленный процесс конструирования содержания образования (урочного, внеурочного, событийного и др.), который формирует определенные результаты.

В системе общего образования, согласно точке зрения Е.Н. Дзятковской, экологический материал в школьные предметы должен включаться с предельной осторожностью, поскольку экологизация может помешать логике изучения учебного предмета, привести к неоправданному увеличению объема содержания. Поэтому может не достигаться цель экологизации и, соответственно, снижается результативность предметного образования. «Не случайно, учителя-предметники сравнивают экологизацию с «флюсом» на содержании учебного предмета» [3, с. 164.]. Это связано с тем, что еще в педагогической науке не разработаны эффективные способы интегрирования содержания экологического образования в учебный предмет, в его структуру, сохраняя исходные предметные знания.

В реальной педагогической практике экологизация активно осуществляется через прикладные экологические темы. Здесь мы имеем дело с практикоориентированными экологическими знаниями (охрана природы, природоведение и др.), но этого сегодня явно недостаточно. Необходимо отметить, что ФГОС ОО предполагает возможности экологизации, но пока не предлагает конкретные, адекватные методы и формы включения экологического учебного материала в структуру предметного содержания.

В последние годы эффективным способом экологизации содержания в системе общего образования является интегрированное обучение, которое организовывается на разных уровнях. Это мульт-

типпредметный (обучение разделено на предметы, и на одном из них идет ссылка на содержание всех остальных или обращение к содержанию остальных предметов); межпредметный (изучение одной темы, проблемы объединяет несколько предметов); метапредметный (результаты, получаемые на одном или нескольких учебных предметах, становятся достоянием всех предметов); транспредметный подход (синтез содержания общего и дополнительного образования; все предметы могут быть объединены вокруг большой значимой темы, но при этом, обеспечивается более высокий уровень интеграции, т.е., по Ж. Пиаже, «устанавливается связь между тем, что пересекает разные области знаний и находится за пределами каждой из них, устанавливается связь не только между учебными предметами, но и фактами, событиями, различными культурами, религиями; преодолеваются строгие рамки предметов»).

Что касается высшего образования, то экологизация учебных дисциплин продолжает осуществляться традиционным образом, раскрывая больше прикладной, нежели концептуальный характер экологического знания. В данном контексте мы не имеем в виду теорию экологии, экологию как учебный предмет. Проблемы, связанные с исследованием особенностей окружающей среды, вопросы ее улучшения вводятся в учебные курсы вузов, учитывая специфику каждого изучаемого предмета и реализовываются в курсе лекционных, семинарских, практических занятий. В процессе реализации содержания осуществляется взаимосвязь экологических и воспитательно-образовательных аспектов изучаемого материала, анализируется и совершенствуется методика и технологии работы с учебным материалом. Согласно точке зрения В.М. Назаренко, предлагается обязательное внедрение системной экологизации образовательных дисциплин в вузе. Этот процесс необходимо организовывать в соответствии с принципами «целостности, единства и преемственности всех звеньев и этапов вузовского обучения, а также на установлении межпредметных связей и интеграции учебных дисциплин» [12, с. 97]. Эта мысль была высказана еще в 90-е годы прошлого столетия, вместе с тем, нельзя констатировать, что она сегодня реализована.

Отсюда, объяснение экологизации содержания высшего образования будет не совсем полным и обоснованным без раскрытия содержания понятия «экологизация науки», поскольку именно научные знания призваны обновлять содержание образования. Экологизацию науки Н.М. Мамедов связывает «со становлением экологической парадигмы, которая сопровождается изменением образа мира и облика научного знания. Категории истины, красоты и добра становятся рядоположенными, равноправными в движении познания;

человек предстает неотъемлемой частью всех теоретических построений» [8, с. 10]. Значит необходимо изменить представления и о роли науки в непосредственном решении экологической проблемы, и о характере этих изменений, происходящих в этой связи в самой науке.

По этой причине экологизация связана с проникновением в современную науку экологически направленных взглядов, принципов и методов. На науку возлагаются функции теоретического объяснения особенностей коэволюции природы и общества. В связи с этим Н.М. Мамедов выделяет «следующие уровни экологизации современной науки:

- экологизация отдельных дисциплин (частичное видоизменение предмета и методов в конкретной области науки);
- бидисциплинарная экологизация (формирование новых гибридных экологических дисциплин);
- междисциплинарная экологизация (на основе взаимодействия общественных, естественных и технических наук, их интеграции формируются новые экологические направления исследований)» [8, с. 10].

Так, при экологизации науки сохраняется целостный подход к изучению экологической проблемы, который также предполагает изучение ее отдельных сторон с помощью сложившихся специальных наук.

Все социокультурные вызовы, о которых упоминалось выше, приводят к тому, что изменяются уже сложившиеся представления о возможностях, целях, результатах экологизации образования. На самом деле в условиях экологизации образования сегодня меняются объект и предмет познания. Естественные экологические системы замещаются социоприродными системами, расширяется объект познания, который выходит за пределы учебных предметов, становится не только естественнонаучным, но и гуманитарным. Предметом познания становятся закономерности, принципы, отношения в социоприродных системах, культура устойчивого развития этих систем [4, с. 15].

Вместе с тем возникает множество вопросов о том, есть ли необходимость в экологизации содержания дополнительного профессионального образования?

Во-первых, из изложенного выше следует, что решение проблем экологизации, которые возникают на уровне и общего, и высшего образования, необходимо и в дополнительном профессиональном образовании, поскольку именно в этом образовательном пространстве повышают свою квалификацию педагоги, работающие в системе общего образования и молодые учителя после окончания вузов. Значит, проблемы экологизации и общего, и высшего образования есть проблемы и дополнительного образования. Во-вторых, в условиях дополнительного профессионального образования

можно восполнять образовательные дефициты педагогов и в этой области, анализируя, синтезируя и обобщая подходы к решению проблемы. Более того, мы полагаем, что содержание дополнительного профессионального образования, реализуемое в системе повышения квалификации педагога, есть необходимое условие развития системы образования, в целом, экологического образования, в частности, так как оно призвано мобильно реагировать на все изменения в обществе и обеспечивать образовательную стратегию XXI века, которая должна строиться на идеях и ценностях устойчивого развития.

С другой стороны, изменения, происходящие в XXI веке, также способствуют переосмыслению традиционного понимания особенностей экологизации содержания дополнительного профессионального образования. Исследуя эту проблему, мы подошли к нашему рабочему определению понятия «экологизация содержания дополнительного профессионального образования», под которой понимаем процесс целенаправленного конструирования в содержании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, профессиональной и иной деятельности учителей разных специальностей экологических знаний, умений, отношений и появления опыта, основанных на идеях и ценностях культуры устойчивого развития.

Реализация такого содержания, на наш взгляд, возможна только в том случае, если идеи устойчивого развития будут объединять педагогов всех специальностей, соответственно, содержание инвариантных модулей курсов повышения квалификации можно рассматривать с точки зрения этих идей, не «покушаясь» на сокращение этого материала и не «перегружая» его дополнительной информацией, а находя внутри реализуемых дополнительных профессиональных программ и инвариантных модулей новые смыслы, связанные с культурой устойчивого развития. Но для этого педагог должен хорошо знать содержание общекультурных идей устойчивого развития, чтобы затем преломить его через свой предмет.

К примеру, решение вопросов, которые включают в себя такие общекультурные идеи, как единство экономической, социальной и экологической ценностей в мышлении и деятельности человека; культура экологической безопасности человека; единство экологического и нравственных императивов в жизни человека; соблюдение здорового образа жизни; умение непрерывно учиться в динамично меняющемся мире; умение быть предосторожным для сохранения природного и культурного наследия и т.д. Безусловно, все эти темы небезынтересны каждому педагогу, они универсальны и востребованы, невзирая на учебный предмет, который они преподают в школе. Более того, они раскрывают особенности современного

мира, окружающего нас, заставляют задумываться о неопределенном будущем. Грамотное осмысление всех этих вопросов способно не только изменить профессиональное мышление педагога, более того, оно крайне необходимо в его профессиональной и любой совместной с учениками творческой, проектной, исследовательской деятельности.

Все это можно реализовать через специально организованное обучение педагогов, в их совместной образовательной деятельности с другими субъектами образования. Следуя этому, в Бурятском республиканском институте образовательной политики разработаны концепция, модель экологизации содержания дополнительного профессионального образования. Созданные на их основе дополнительные профессиональные программы реализовываются на курсах повышения квалификации педагогов. Этот вариант решения вопроса стал возможным, поскольку в системе дополнительного профессионального образования нет жестко регламентированного (стандартизированного) содержания дополнительных профессиональных программ. Эта ситуация способствует творческому подходу, т.е. осмыслению и переосмыслению, проектированию и перепроектированию его содержания.

Таким образом, экологизация содержания дополнительного профессионального образования является актуальной проблемой, которая требует в дальнейшем анализа и обобщения результатов на методологическом, концептуальном и технологическом уровнях.

### Библиографический список

1. *Батищев Г.С.* Ускоренность и плодотворность: к вопросу о философских уроках из глобальной экологической ситуации // *Гармонизация системы: «Человек природа»*. – М., 1989. – С. 29–43.
2. *Дзятковская Е.Н.* Новый этап экологизации образования: общекультурное развитие личности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 132–143.
3. *Дзятковская Е.Н.* Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность. – М.: Образование и экология, 2015. – 360 с.
4. *Дзятковская Е.Н.* Экологизация общего образования: от научного знания к общекультурному развитию личности // *Сибирский учитель*. – 2017. – № 1 (110). – С. 13–20.
5. *Коурова С.И.* Экологизация школьного образования на современном этапе // *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. – 2014. – № 1. – С. 13–17.
6. *Либеров А.Ю., Бурцева О.Ю.* Экология в школе: проектирование образовательных траекторий // *Наука и школа*. – 2000. – № 2. – С. 33–39.

7. Мамедов Н.М. Теоретические основы экологического образования // Экологическое образование до школы, в школе, вне школы. – 2017. – № 1. – С. 3–10.

8. Мамедов Н.М. Экология, устойчивое развитие, культура // Экологическое образование до школы, в школе, вне школы. – 2014. – №1. – С. 10.

9. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 198 с.

10. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. – М., 1994. – 47 с.

11. Морозова Н.В. Экологизация образования как средство формирования экологической культуры // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3-2. – С. 300–304 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29597> (дата обращения: 07.07.2018).

12. Назаренко В.М. Система непрерывного экологического образования в средней и высшей педагогической школе: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 281 с.

13. Николina В.В. Теоретические основы формирования эмоционально-ценностного отношения учащихся к природе в процессе обучения географии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 47 с.

14. Рыжаков М.В. Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 371 с.

15. Piaget J. «L'épistémologie des relations interdisciplinaires», in LéoApostel et al, 1972. – P. 144.

### References

1. Batishchev G.S. Uskorennost' i plodotvornost': k voprosu o filosofskih urokah iz global'noj ehkologicheskoy situacii // Garmonizaciya sistemy: «SHe lovek priroda». – М., 1989. – С. 29–43.

2. Dzyatkovskaya E.N. Novyj ehtap ehkologizacii obrazovaniya: obshchekul'turnoe razvitie lichnosti // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 132–143.

3. Dzyatkovskaya E.N. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya v shkole. Kul'turnye koncepty.

«Zelenye aksiomy». Transdisciplinarnost'. – М.: Obrazovanie i ehkologiya, 2015. – 360 s.

4. Dzyatkovskaya E.N. EHkologizaciya obshchego obrazovaniya: ot nauchnogo znaniya k obshchekul'turnomu razvitiyu lichnosti // Sibirskij uchitel'. – 2017. – №. 1 (110). – С. 13–20.

5. Kourova S.I. EHkologizaciya shkol'nogo obrazovaniya na sovremennom ehtape // Vestnik SHadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. – 2014. – № 1. – С. 13–17.

6. Liberov A.YU., Burceva O.YU. EHkologiya v shkole: proektirovanie obrazovatel'nyh traektorij // Nauka i shkola. – 2000. – № 2. – С. 33–39.

7. Mamedov N.M. Teoreticheskie osnovy ehkologicheskogo obrazovaniya // EHkologicheskoe obrazovanie do shkoly, v shkole, vne shkoly. – 2017. – № 1. – С. 3–10.

8. Mamedov N.M. EHkologiya, ustojchivoe razvitie, kul'tura // EHkologicheskoe obrazovanie do shkoly, v shkole, vne shkoly. – 2014. – №1. – С. 10.

9. Moiseev N.N. Universum. Informaciya. Obshchestvo. – М.: Ustojchivyy mir, 2001. – 198 s.

10. Moiseev N.N. Sovremennyy antropogenez i civilizacionnye razlomy. EHkologo-politologicheskij analiz. – М., 1994. – 47 s.

11. Morozova N.V. EHkologizaciya obrazovaniya kak sredstvo formirovaniya ehkologicheskoy kul'tury // Fundamental'nye issledovaniya. – 2012. – № 3-2. – С. 300–304 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29597> (data obrashcheniya: 07.07.2018).

12. Nazarenko V.M. Sistema nepreryvnogo ehkologicheskogo obrazovaniya v srednej i vysshej pedagogicheskoy shkole: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 281 с.

13. Nikolina V.V. Teoreticheskie osnovy formirovaniya ehmocional'no-cennostnogo otnosheniya uchashchihsya k prirode v processe obucheniya geografii: avtoref. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1999. – 47 с.

14. Ryzhakov M.V. Teoreticheskie osnovy razrabotki gosudarstvennogo standarta obshchego srednego obrazovaniya: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 371 с.

15. Piaget J. «L'épistémologie des relations interdisciplinaires», in LéoApostel et al, 1972. – P. 144.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ШКОЛЬНОГО КЛАССА КАК ФАКТОРА ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

*В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проводившейся в подростковом классе. Отражена динамика показателей развития класса как группы и межличностных отношений по результатам социометрии, оценки психологической атмосферы в коллективе, опроса по самооцениванию сформированности параметров развития школьного класса, интерпретации поведения и рефлексивных высказываний воспитанников, а также данным наблюдения. В ходе опытно-экспериментальной работы определено, что регулировка общения и отношений школьников, складывающихся в совместной деятельности, активизация деятельности органов самоуправления в классе, содействие поддержанию благоприятного микроклимата в коллективе, поощрение положительной инициативы учащихся способствуют активизации личностного потенциала подростков и межличностного взаимодействия в классе. Выявлено, что развитие школьного класса как группы делает его фактором воспитания старших подростков.*

**Ключевые слова:** развитие личности, развитие класса, воспитание, социометрия, динамика показателей, старшие подростки, наблюдение, опрос, психологический климат.

Развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т.е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет. Иными словами, социализация – это развитие человека, обусловленное конкретными социальными условиями [6].

А.В. Мудрик выделил основные факторы социализации, объединив их в четыре группы: мегафакторы (космос, планета, мир), макрофакторы (страна, этнос, общество, государство), мезофакторы (тип поселения, СМИ, субкультуры) и микрофакторы (семья, соседи, группы сверстников, различные организации), т.е. группы людей, которые оказывают непосредственное влияние на человека. В последние десятилетия группы сверстников стали одним из решающих микрофакторов социализации подрастающих поколений [6]. В рамках нашей работы, нас, прежде всего, интересует группа сверстников, с которой чаще всего взаимодействует подросток, а именно школьный класс.

Воспитание, рассматриваемое в контексте социализации, имеет определенные возможности влияния на позитивный характер социализации конкретного человека. Социальное воспитание дает человеку опыт взаимодействия с людьми, создает условия для самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения [5].

Социализация протекает во взаимодействии детей, подростков, юношей с большим количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на их развитие. Эти условия, побуждающие человека к активному действию, называются факторами социализации, которые одновременно являются и факторами развития личности.

Одним из таких факторов, влияющих на формирование личности, является развитие школь-

ного класса как группы. О том, что процессы развития личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом, говорится во многих научных трудах, авторами которых являются М.Р. Битянова, Н.М. Борытко, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, В.А. Слостенин [1; 2; 3; 7; 8; 9; 10; 11] и др. Развитие личности зависит от уровня развития коллектива, структуры сложившихся в нем деловых и межличностных отношений [8]. Чем выше уровень развития класса, тем больше его воздействие на школьников данного класса, как следствие складывающихся групповых норм, статусной структуры и иных характеристик класса как группы [1].

В педагогической и психологической литературе описаны исследования школьного подросткового класса (С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова, В.Р. Ясницкая [9; 10; 11; 13; 14] и др.). Н.Л. Селиванова изучала развитие отношений в подростковом классе, своеобразие их характера. В.Р. Ясницкая в своём исследовании раскрывает воспитательный потенциал подросткового класса, уделяя особое внимание организации социального воспитания подростков, средствам воспитания, предлагаемым классному руководителю.

Н.Е. Щуркова предлагает педагогам использовать в воспитательной деятельности, созданную ею, программу воспитания школьника [13], в которой определены педагогические задачи в работе с учащимися в соответствии с их возрастом, а также содержание, формы и методы взаимодействия, способствующие их решению. В подростковом классе, согласно этой программе, происходит формирование ценностного отношения к социальному устройству человеческой жизни через решение возникающих жизненных проблем, реализации, освоения ценности социальной жизни в опыте реального взаимодействия со сверстниками, учителями, родителями, другими людьми.

Работы С.Д. Полякова посвящены развитию и воспитанию классных коллективов, в том числе и подростковых. В работе «Психопедагогика воспитания и обучения» [9] раскрываются особенности конкретного возраста не только учащихся, но и класса в целом. Автор описывает их с педагогически значимых позиций: потребности возраста, образ Я, значимое в совместной деятельности, характер межличностного общения и взаимодействия, ожидания от учителя, а также потенциалы личностного развития в данном возрасте. Так, для подросткового класса характерно развитие общения и взаимодействия, стремление к общим, групповым переживаниям, появление смешанных (девочки-подростки и мальчики-подростки) приятельских групп. Привлекательна социально значимая совместная деятельность с возможностями личного и группового самоутверждения [9].

Общение, совместная деятельность, общие переживания в классе создают условия для развития школьника, и таким образом оказывают на него воспитывающее влияние. Показателями этого являются: социально-позитивный микроклимат группы, удовлетворённость положением в классе и референтность класса как группы [9].

Качество микроклимата определяет воспитательный потенциал группы. Удовлетворённость положением в классе отражает социометрический статус члена группы и удовлетворённость отношениями в группе. Референтность группы показывает значимость ценности жизни класса для школьников.

Целью статьи является анализ и наглядное представление результатов опытно-экспериментальной работы по развитию школьного класса как фактора воспитания старших подростков, проводившейся на протяжении трёх лет в 7–9-х классах Ундоровского лицея. В состав контрольной группы вошли учащиеся 7–9 «А» класса. В состав экспериментальной группы – учащиеся 7–9 «Б» класса. Результаты диагностики по описанным выше показателям представлены ниже.

Оценка психологического климата в коллективе осуществлялась по методике А.Ф. Фидлера [12, с. 190–191]. Учащимся предлагалось оценить по специальной шкале противоположные по смыслу пары слов (например: дружелюбие – враждебность, теплота – холодность, взаимная поддержка – недоброжелательность и др.), с помощью которых можно описать психологическую атмосферу в классе (рис. 1).

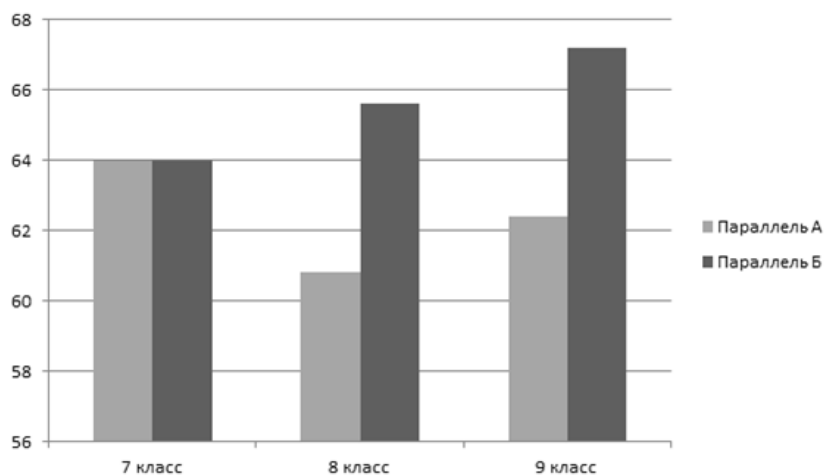


Рис. 1. Результаты диагностики психологического климата в классных коллективах

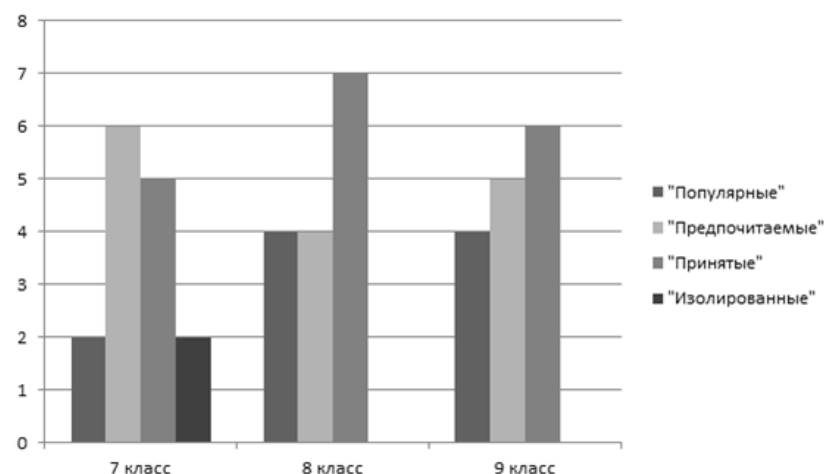


Рис. 2. Динамика социометрических статусов

Таким образом, в течение трех лет в экспериментальном классе происходило повышение среднего балла при оценке психологической атмосферы в классе, что говорит об улучшении микроклимата в коллективе. В контрольном классе такой закономерности не выявлено.

Для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования на каждом этапе опытно-экспериментальной работы проводилась социометрия [4]

По результатам социометрии наблюдается определенная динамика социометрических показателей, а именно социометрического статуса, коэффициента удовлетворённости отношениями группы, коэффициента социометрической сплочённости.

Изменения в социометрическом статусе класса как группы демонстрирует рисунок 2.

Таким образом, с 7 по 9 класс происходило уменьшение количества детей, находившихся в неблагоприятных статусных категориях («принятых» и «изолированных») и переход их в благоприятные статусы («популярные» и «предпочитаемые»).

Соотнося эти данные, можно сказать о появившейся стойкости симпатий в классе, то есть

способности долго поддерживать дружеские отношения. Большинство детей группы находятся в благоприятных статусных категориях, значит уровень благополучия взаимоотношений высокий. Это говорит о благополучии большинства детей в системе межличностных отношений, их удовлетворенности в общении, признании сверстниками.

Также с 7 по 9 класс произошло снижение количества изолированных. В 7 классе их было двое, а в 8 и 9 классах все ребята получили хотя бы по одному выбору, таким образом, индекс изолированности уменьшился с 13% до 0% в 8 и 9 классах.

Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями, на основании которого можно судить, насколько дети удовлетворены своими отношениями, также изменялся в 7–9 классах (рис. 3).

Из диаграммы видно, что происходило увеличение коэффициента удовлетворенности взаимоотношениями с 7 по 8 класс, но было небольшое снижение с 8 по 9 класс, хотя данный коэффициент всё же остался на высоком уровне. Снижение объясняется тем, что одна ученица не получила ни одного взаимного выбора (только не взаимные) в девятом классе, вероятнее всего из-за частого отсутствия в школе по болезни. Вследствие

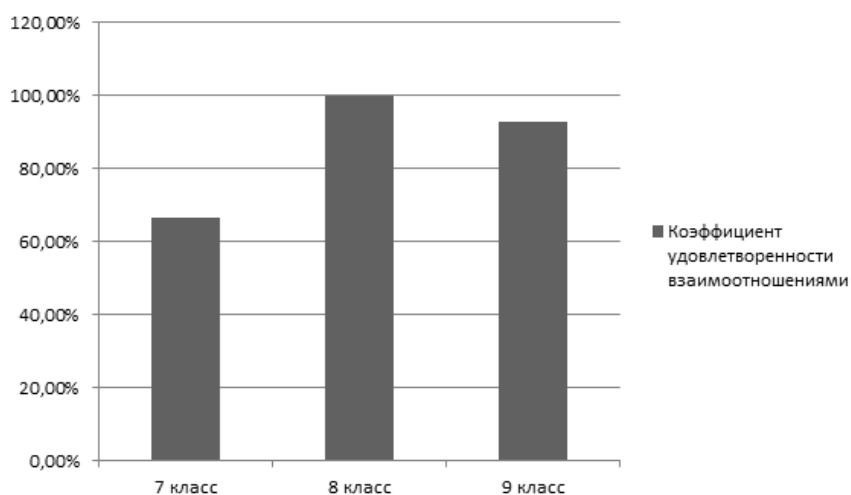


Рис. 3. Динамика коэффициента удовлетворенности взаимоотношениями

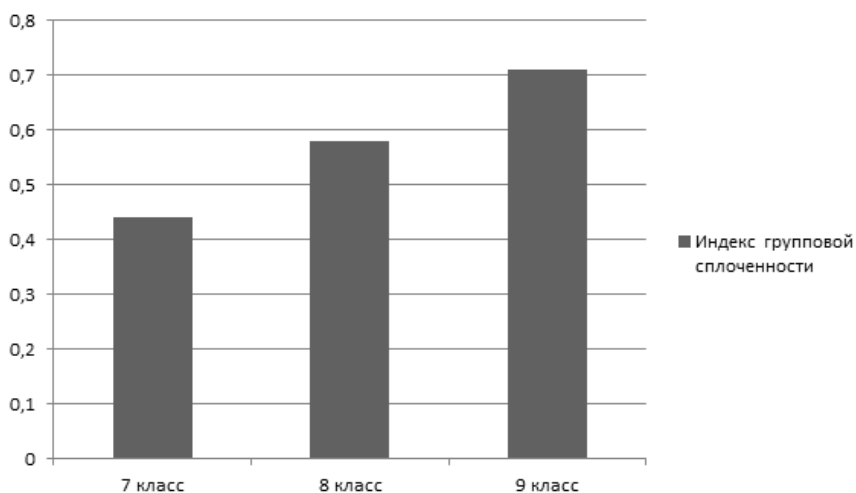


Рис. 4. Динамика индекса групповой сплоченности



Таблица 1

Средние баллы самооценивания сформированности параметров развития школьных классов

Парал- лель	Совместная деятельность			Комфортность группового общения			Пространство для проявления творче- ской индивидуальности			Социальная направленность		
	7 кл.	8 кл.	9 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.	7 кл.	8 кл.	9 кл.
А	1,3	1,4	1,7	1,1	1,6	2,1	1,2	1,2	1,4	1,2	1,4	1,6
Б	1,6	1,6	2,2	1,9	2,3	2,7	1,8	2,1	2,2	1,8	1,9	2,2

этого принимала мало участия в коллективной жизни класса.

С каждым годом происходило увеличение взаимных выборов (рис. 4).

Таким образом, увеличился индекс групповой сплочённости с 0,44 (низкий) в 7 классе до 0,58 (средний) в 8 классе и до 0,71 (высокий) в 9 классе.

Также увеличилось и количество взаимных выборов между мальчиками и девочками. Важным моментом еще является и то, что девочек стали часто выбирать мальчики и наоборот (в седьмом классе такие случаи были единичны, причем только девочки выбирали мальчиков, а мальчики девочек – нет).

Опрос по самооцениванию сформированности параметров развития школьного класса также позволяет увидеть положительную динамику с 7 по 9 класс. Школьники оценивали сформированность каждого параметра по 4-х балльной системе, где 0 – наименьший балл, 3 – наивысший балл (табл. 1).

Результаты опросника показали, что вследствие проводившейся работы с 7, 8, 9 «Б» классом (экспериментальная группа) показатели выше, чем в сравниваемом классе.

Таким образом, наблюдаемая положительная динамика показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной говорит об эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы по развитию школьного класса как фактора воспитания старших подростков.

Осуществление классным руководителем психолого-педагогической поддержки воспитанников через стимулирование, планирование, коррекцию действий и организации совместной деятельности; содействие созданию благоприятного климата в коллективе; оказание помощи школьникам в установлении отношений с одноклассниками через организацию свободного общения и вовлечения в интересную для них деятельность; активизация деятельности органов самоуправления в классе, поощрение положительной инициативы учащихся способствуют активизации личностного потенциала подростков и межличностного взаимодействия в классе.

Интерпретация поведения и рефлексивных высказываний воспитанников, результаты наблюдения показывают, что в процессе развития класса подростки начинали размышлять об изменениях ценностей, интересов, мотивов деятельности не только у себя, но и у одноклассников, сотрудничать

с товарищами, корректировать свои действия для достижения общей цели. Подростки, общаясь с одноклассниками, чаще стали отбирать и применять адекватные способы взаимодействия. Школьники активно участвовали в творческих мероприятиях, совместных делах с личностно и общественно значимым содержанием; чаще выдвигали идеи, предложения по их организации; росло число подростков, которые сами выступали организаторами мероприятий. Эти феномены можно интерпретировать как развитие в процессе жизнедеятельности класса деловитости, предприимчивости и других значимых социально-деловых качеств школьников.

Таким образом, можно утверждать, что по мере развития класса как группы, он становится существенным фактором воспитания современных подростков.

Экспертное обсуждение результатов нашей опытно-экспериментальной работы позволяет предположить, что выявленные признаки развития школьного класса как фактора воспитания старших подростков являются не столько специфичными для данного класса, сколько отражают некоторые особенности воспитывающего влияния подростковых школьных классов как группы на современных школьников.

**Библиографический список**

1. *Битянова М.Р.* Школьный класс как малая группа // Школьный психолог. – М.: Первое сентября, 2000. – № 32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003210> (дата обращения: 25.05.2018).
2. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова / под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 336 с.
3. *Караковский В.А.* Воспитание эффективно, если оно системно // Воспитать человека. – М.: Вентана-Граф, 2002. – С. 81–82.
4. *Коломинский Я.Л.* Психология детского коллектива. – Мн.: Народная асвета, 1984. – 240 с.
5. *Мудрик А.В.* Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2008. – № 3 (10). – С. 7–24.
6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2009. – 224 с.
7. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Се-

ливановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 335 с.

8. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

9. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания и обучения: опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2003. – 160 с.

10. Поляков С.Д. Современный отечественный подросток и социокультурная ситуация развития: опыт пилотажных исследований // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 142–149.

11. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.

12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

13. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 48 с.

14. Ясницкая В.Р. Как сделать класс классным: воспитание подростков. – М.: Просвещение, 2008. – 223 с.

#### References

1. Bityanova M.R. SHkol'nyj klass kak malaya grupa // SHkol'nyj psiholog. – М.: Pervoe sentyabrya, 2000. – № 32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003210> (data obrashcheniya: 25.05.2018).

2. Vospitatel'naya deyatel'nost' pedagoga / I.A. Kolesnikova, N.M. Borytko, S.D. Polyakov, N.L. Selivanova / pod obshch. red. V.A. Slastenina i I.A. Kolesnikovoj. – М.: Akademiya, 2008. – 336 с.

3. Karakovskij V.A. Vospitanie ehffektivno, esli ono sistemno // Vospitat' cheloveka. – М.: Ventana-Graf, 2002. – S. 81–82.

4. Kolominskij YA.L. Psihologiya detskogo kollektiva. – Mn.: Narodnaya asveta, 1984. – 240 s.

5. Mudrik A.V. Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii // Vestnik PSTGUIV: Pedagogika. Psihologiya. – 2008. – № 3 (10). – S. 7–24.

6. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika. – М.: Akademiya, 2009. – 224 s.

7. Novikova L.I. Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy / pod red. N.L. Selivanovoj, A.V. Mudrika; sost. E.I. Sokolova. – М.: PER SEH, 2010. – 335 s.

8. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mishchenko, E.N. SHiyarov. – 3-e izd. – М.: SHkola-Press, 2000. – 512 s.

9. Polyakov S.D. Psihopedagogika vospitaniya i obucheniya: opyt populyarnoj monografii. – М.: Novaya shkola, 2003. – 160 s.

10. Polyakov S.D. Sovremennyy otechestvennyj podrostok i sociokul'turnaya situaciya razvitiya: opyt pilotazhnyh issledovaniy // Mir psihologii. – 2008. – № 3. – S. 142–149.

11. Selivanova N.L. Sovremennye predstavleniya o vospitatel'nom prostranstve // Razvitie lichnosti shkol'nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravleniya / pod red. N.L. Selivanovoj. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. – 284 s.

12. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. – М.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 490 s.

13. SHCHurkova N.E. Programma vospitaniya shkol'nika. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998. – 48 s.

14. YAsnickaya V.R. Kak sdelat' klass klassnym: vospitanie podrostkov. – М.: Prosveshchenie, 2008. – 223 s.

Пушкарева Татьяна Владимировна

доктор педагогических наук, профессор

Сосновская Екатерина Михайловна

Московский педагогический государственный университет

pushkareva-tv@mail.ru, sekm1975@mail.ru

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДИАГНОСТИКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

*В статье предложен комбинированный метод диагностики конкурентоспособности старшеклассников, учитывающий широкий спектр влияющих факторов. Метод позволяет рассчитывать интегральный индекс конкурентоспособности на основе совокупного применения априорных психодиагностических (тестовых и опросных) и апостериорных мониторинговых способов измерения. Метод учитывает особенности личности старшеклассников и может быть практически использован школьными учителями, психологами и другими специалистами психолого-педагогического профиля.*

*Ключевые слова: диагностика, измерение, мониторинговые и психодиагностические методы, конкурентоспособность, опросы, старшеклассники, тесты.*

**В**ажной группой вопросов, решаемых в рамках исследования личностной конкурентоспособности, является её количественное оценивание и диагностика на основе измерения показателей, характеризующих конкурентоспособность.

В настоящее время разработаны различные методы и методики исследования, измерения, оценки, и диагностики конкурентоспособности личности. Актуальность разработки специального метода диагностики конкурентоспособности старшеклассников обусловлена следующими обстоятельствами:

– метод диагностики должен быть пригодным для широкого использования школьными учителями и психологами, не обладающими глубокими теоретическими знаниями;

– использованные исходные данные для диагностики должны быть легитимны, доступны и не предполагать проведения большого количества специальных предварительных исследований и измерений.

Разработанный в рамках метода диагностики тест на конкурентоспособность использует известные апробированные подходы и наработки в области тестирования, но при этом максимальным образом адаптирован именно к старшеклассникам, как отдельной возрастной категории. Тест учитывает социальные и психологические особенности детей старшего школьного возраста и позволяет оценивать эффективность педагогических усилий по формированию конкурентоспособности.

Среди методов измерения, которые могут быть использованы при разработке диагностического метода, концептуально выделим: психодиагностические априорные; мониторинговые апостериорные.

При этом отметим, что только совместное использование психодиагностических и мониторинговых методов позволяет делать адекватные выводы, обеспечивать объективность оценки. В этой связи интерес представляют методы социально-психологической диагностики конкурентоспо-

собности, разработанные В.И. Шаповаловым [4, с. 306–345]. В работе предложен общий методический инструментарий для оценки индекса общей конкурентоспособности, включающий ряд частных показателей: личностного саморазвития, в области предметных знаний, а также индексы интернальной, коммуникативной, интеллектуальной, мотивационной, жизненной конкурентоспособности, конкурентоспособности в самоактуализации. Разработанная система диагностики носит системный характер и предназначена для комплексной оценки конкурентоспособности специалистами: высококвалифицированными исследователями в области педагогики, психологии.

Психодиагностические априорные методы измерения, используемые в данной работе при разработке метода диагностики конкурентоспособности старшеклассников, представляют собой различные варианты тестирования, а также опросы. Производится тестирование обучающихся в период школьного обучения на предмет их конкурентоспособности, а также опрос мнения самих тестируемых о своей личной конкурентоспособности и конкурентоспособности других. Определённый интерес представляет также мнение родителей о своих детях на этот счёт и мнение учителей.

Практический мониторинг, также используемый при разработке метода диагностики, представляет собой учёт первых фактических достижений выпускников на начальном этапе «взрослой» жизни. На этом этапе изучаются и фиксируются факты биографии, свидетельствующие, пусть и косвенно, в соответствии с принятыми в социуме нормами и традициями, о самостоятельности, и успешности отдельных личностей и, как следствие – об их реальной практической конкурентоспособности.

Тесты являются наиболее распространённым психодиагностическим методом исследований и измерений. В своей работе Л.М. Митина [1] предлагает ряд вербальных тестов, взаимодополняющих друг друга и имеющих отношение к конкурентоспособности. Среди них есть традицион-

ные, «классические», то есть широко известные и апробированные, а также авторские, экспериментальные.

К числу известных тестов, предназначенных для исследования непосредственно конкурентоспособности, относится тест, разработанный В.И. Андреевым, читающим спецкурс «Саморазвитие творческой личности» в Казанском университете, в классе-лицее при школе-МЖК № 146 г. Казани, на курсах повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и на специальных курсах подготовки менеджеров [2].

Другим тестом на конкурентоспособность, представляющим интерес, является тест, описанный в книге, изданной в институте Психотерапии [3, с. 113–114]. Тестовая методика, представленная в форме биполярной шкалы, направлена на определение наличного уровня базовых критериев конкурентоспособности. В ходе тестирования необходимо дать оценку проявления психологических качеств, свойственных тестируемому.

Для формирования теста для старшекласников взяты за основу два этих вербальных письменных теста, наглядно и чётко оценивающих уровень лич-

ностной конкурентоспособности и не требующих дополнительной специальной обработки психологом. При этом следует отметить, что оба теста ориентированы на «взрослого» респондента, адекватность ответов у которого, при условии добросовестного подхода, по ряду причин объективно выше, чем у ребёнка. Кроме того, оба теста, как и ряд других аналогичных по смыслу тестов, не затрагивают особенностей жизни старшекласника: отсутствие профессии, зависимость от родителей, а также психологические особенности.

Для тестирования старшекласников разработан тест (далее по тексту – тест Т1), включающий 15 вопросов (5 позиций для ответа). Тестируемому предлагаются крайние точки зрения по выбранному вопросу, соответствующие оценкам от +2 до -2. Необходимо выбрать либо один из двух предлагаемых вариантов, подходящих к нему, либо выбрать другой, промежуточный, по шкале +2, +1, 0, -1, -2:  
 +2 – полностью подходит утверждение I;  
 +1 – положение I, предпочтительнее, чем II;  
 0 – положения I и II подходят в равной степени, либо мне сложно определиться;  
 -1 – положение II предпочтительнее, чем I;

Таблица 1

Лист тестирования старшекласников (тест Т1)

№ п/п	Утверждение I, соответствующее оценке «+2»	Утверждение II, соответствующее оценке «-2»	Оценка: +2, +1, 0, -1, -2
1	Я имею четкие долгосрочные жизненные цели и стремлюсь подчинить всё их достижению	Я не имею долгосрочных жизненных целей, а краткосрочные задачи формирую и решаю по ситуации	
2	Я люблю работать (учиться) много и напряжённо, порой забывая про отдых	Я предпочитаю много времени уделять отдыху, хобби и развлечениям, а работать и учиться без напряжения	
3	У меня высокая работоспособность и выносливость	Я быстро устаю и утомляюсь, часто испытываю недомогание	
4	Я люблю творческие задачи, предполагающие свободу действий при их решении	Я предпочитаю работу с чётким регламентом действий по определённым правилам	
5	Я стремлюсь быть заметным, выделяться из общей среды сверстников	Я не стремлюсь выделяться из среды сверстников, предпочитаю быть «как все»	
6	Я люблю рисковать и не боюсь конфликтов	Я предпочитаю осторожность, конфликтов избегаю	
7	Я всегда полагаюсь только на своё мнение	Я прислушиваюсь к мнению окружающих и руководствуюсь им	
8	Я продумываю план своих действий, просчитываю последствия	Я действую интуитивно и ситуативно, не планирую работу заранее	
9	Я люблю доминировать, быть лидером в коллективе	Я не стремлюсь к лидирующему положению в коллективе	
10	Я подвержен эмоциям и стрессам	Я не подвержен эмоциям и стрессам	
11	Я коммуникабелен, люблю общение, легко вступаю в контакт	Я предпочитаю одиночество или узкий круг друзей (родных)	
12	Я имею разнообразные интересы, стремлюсь самостоятельно расширять свой кругозор в разных областях	Я стремлюсь овладеть только тем знанием и умением, которые считаю для себя важными, не тратя время на то, что мне не пригодится	
13	Стремлюсь самостоятельно повышать уровень знаний по предметам обучения	Считаю свой уровень знаний и объём преподаваемого в школе материала достаточным	
14	Я умею легко переключаться с одной темы на другую	Я предпочитаю заниматься одной темой подолгу, не отвлекаясь	
15	Для меня важен конечный результат своего труда	Меня больше интересует сам процесс, а не результат	

-2 – полностью подходит утверждение II;

Перед тестированием старшеклассникам выдается лист по форме таблицы 1. При этом цель тестирования испытуемому не сообщается.

Обработка результатов теста:

+21...+30 – очень высокий уровень конкурентоспособности (ОВ);

+8...+20 – повышенный уровень конкурентоспособности (ПВ);

-7...+7 – средний уровень конкурентоспособности (С);

-8...-20 – пониженный уровень конкурентоспособности (ПН);

-21...-30 – очень низкий уровень конкурентоспособности (ОН).

Следующей фазой психодиагностической оценки является опрос (анкетирование), цель которого – выявление мнения окружающих, знакомых с тестируемыми, на предмет их конкурентоспособности. В опросах, в отличие от тестов, вопросы по заданной теме задаются напрямую. В целом анкетные опросы следует считать более субъективными методами, чем тесты. Поэтому при составлении анкетного опроса, в интересах повышения объективности, целесообразно рассматривать мнения разных групп, т.е. формировать карты частных мнений отдельных лиц, из которых формируется мнение группы: мнения старшеклассников о себе самих; мнения старшеклассников об одноклассниках; мнения родителей о своих детях; мнения учителей об учениках.

Перед проведением опроса с опрашиваемыми проводится краткое занятие-инструктаж, на котором формулируется понятие конкурентоспособности, о котором идёт речь в опросе. Для корректности и чистоты эксперимента крайне важно, чтобы разные категории опрашиваемых под конкурентоспособностью понимали одно и то же. Для получения адекватной оценки внимание опрашиваемых акцентируется на том, что под конкурентоспособностью понимается фактически успешность, и им предстоит определить из списка знакомых тех, кто, по их мнению, добьётся в жизни успеха: состоится как личность, станет востребованным как специалист. Для опроса выдаётся лист с фамилиями учеников класса, в котором нужно определить предположительно конкурентоспособных и не конкурентоспособных, сделав пометку напротив фамилии, по шкале: 3 – отлично; 2 – хорошо; 1 – удовлетворительно; 0 – неудовлетворительно.

Совокупность результатов тестирования и данных опросов составляет психодиагностический блок результатов измерений конкурентоспособности.

На основе психодиагностических методов предлагается рассчитывать психодиагностический индекс  $I_{нд}$  конкурентоспособности по формуле:

$$I_{нд} = 6 \cdot \frac{T_1 + 30}{60} + (O_y + O_c + O_o + O_p); \quad (1)$$

где  $T_1$  – результат оценки по тесту T1;  $O_y$  – усреднённый результат опроса учителей;  $O_c$  – результат собственной оценки обучающегося;  $O_o$  – усреднённый результат опроса одноклассников;  $O_p$  – результат оценки родителей обучающегося.

Результат  $I_{нд}$ , получаемый по формуле (1) заключён в интервале 0 – 18.

В формуле (1) числовые коэффициенты выбраны таким образом, чтобы результат теста  $T_1$ , нормируемый к 6, превышал результаты опросов, каждый из которых нормируется к 3. Тестовая оценка, основанная на научных исследованиях и базирующаяся на известных тестах, может считаться более приближенной к объективной оценке, чем результаты опросов. Как показывает практика, лишь половина опросных оценок может считаться объективной и адекватной. В связи с этим, коэффициент значимости тестовой оценки в сравнении с каждым из опросных методов, экспертно был определен равным 2.

Другим важным компонентом измерения является практический мониторинговый апостериорный метод. Особенностью данного метода является отсутствие субъективного влияния на результаты непосредственно самой исследуемой на предмет конкурентоспособности личности. Практический метод предполагает исследование собственно практических проявлений конкурентоспособности в реальной жизни на основе наблюдений и фиксации фактов со стороны. Степень конкурентоспособности, в соответствии с принятыми в обществе нормами, определяется такими качествами как финансовая самостоятельность, независимость, успешность в каком-либо деле на фоне других людей, проявление себя в форме достижений в каких-либо сферах деятельности кроме учёбы, признание социумом или какой-либо его части заслуг и достижений.

Отметим, что непосредственно для старшеклассников возможности практического мониторингового метода ограничены по причине дефицита или отсутствия у них каких-либо самостоятельных проявлений, а также зависимости (в соответствии с законом) от родителей или опекунов, вплоть до 18-летнего возраста. Успехи в формате требований, предъявляемых школой, для этой цели не достаточны, а во взрослую самостоятельную жизнь старшеклассники по понятной причине ещё не вступили. В связи с этим предлагается учитывать актуальные критерии конкурентоспособности для студентов младших курсов – вчерашних старшеклассников.

К числу параметров, характеризующих успешность, и поддающихся отслеживанию (хотя бы частично) можно отнести следующие:

– факт поступления в ВУЗ и успешность обучения в первом семестре;

– нахождение ВУЗа или места работы после окончания школы в другом городе;

– наличие признаков самовыражения в каких-либо областях, не связанных непосредственно с учёбой в ВУЗе (искусство, спорт, общественная и политическая деятельность, предпринимательство);

– отдельное от родителей проживание;

– умение «подрабатывать», содержать себя на первом курсе;

– забота о родителях (бабушках/дедушках, других родственниках);

– наличие собственной семьи и т.д.

Перечень качеств не претендует на окончательный формат, может быть расширен, сокращён или изменен. Предварительный анализ возможностей мониторинга выпускников городских школ после их выпуска из школы показал отсутствие информации по некоторым из предложенных выше реальных практических параметров. Наиболее достоверной является информация о факте поступления выпускника школы в конкретный ВУЗ, либо поступлении на работу (такую информацию о бывших своих выпускниках собирает любая школа). Следует, однако, отметить, что поступление в ВУЗ не всегда является следствием именно личной заслуги выпускника.

Таким образом, через администрацию школы по каждому выпускнику используется информация, с присвоением соответствующего рейтингового балла  $I_m$ :

$$I_m = I_g + I_p, \quad (2)$$

где  $I_m$  – мониторинговый индекс конкурентоспособности;  $I_g$  – индекс поступления в ВУЗ;  $I_p$  – индекс трудоустройства (наличия работы).

Индекс поступления в ВУЗ  $I_g$  оценивается по следующей системе баллов:

4 – поступил в ВУЗ в Москве, СПб или в другом государстве;

3 – поступил в ВУЗ не в своём городе (для городских жителей), или не в своем ближайшем к своему населенному пункту городе (районном центре) – для сельских жителей;

2 – поступил в ВУЗ в ближайшем к своему населенному пункту городе (районном центре) – для сельских жителей, в своём городе – для городских жителей, для жителей Москвы и СПб не используется;

0 – не поступил в ВУЗ.

Индекс трудоустроенности  $I_p$  предлагается оценивать по следующей системе баллов:

3 – трудоустроен с перспективой роста и дальнейшей работы по выбранной специальности;

1 – трудоустроен временно (на время обучения);

0 – не трудоустроен.

Индексы  $I_g$ ,  $I_p$  суммируются и выводится мониторинговый индекс конкурентоспособности старшеклассника  $I_m$ , дающий оценку его адаптированности в первый послешкольный период жизни.

Далее, на основе результатов различных методов оценки, на основе психодиагностического и мониторингового индексов выводится интеграль-

ный индекс конкурентоспособности старшеклассника/выпускника, рассчитываемый по формуле:

$$I_\Sigma = 0,5 \cdot I_{\text{пд}} + 3 \cdot \frac{I_m}{7}; \quad (3)$$

где  $I_\Sigma$  – интегральный индекс конкурентоспособности, в интервале 0...10;  $I_{\text{пд}}$  – психодиагностический индекс конкурентоспособности, рассчитанный по формуле (2);  $I_m$  – мониторинговый индекс конкурентоспособности.

Числовые коэффициенты в формуле (3), выбраны таким образом, чтобы влияние психодиагностического индекса  $I_{\text{пд}}$  превышало вклад мониторингового индекса, поскольку причиной результатов мониторинга могут служить не объективные показатели конкурентоспособности, а субъективные обстоятельства, о которых было сказано ранее. Условный коэффициент превышения (по предельному значению, норме) экспертно был определён равным 3. Это связано с тем, что только треть оценок  $I_m$  можно считать достоверными и проверенными. Остальные оценки либо не вполне достоверны, либо вообще отсутствуют и в этом случае  $I_m$  принимаются равными среднему значению 3,5.

**Выводы.** Диагностика конкурентоспособности старшеклассников, основанная на совокупном использовании психодиагностических и мониторинговых методов, и предполагающая расчёт интегрального показателя, позволяет объективно и всесторонне оценивать данное качество личности, учитывая широкий спектр влияющих на конкурентоспособность старшеклассников факторов.

Предложенный метод диагностики конкурентоспособности может быть использован для оценки степени конкурентоспособности старшеклассников учителями, школьными психологами, а также для оценки деятельности педагога по формированию конкурентоспособности.

### Библиографический список

1. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: МПСИ, 2002. – 400 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eknigi.org/psihologija/126394-psihologiya-razvitiya-konkurentosposobnoj.html> (дата обращения: 10.04.2018).

2. Оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности по методике В.И. Андреева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-134457.html> (дата обращения: 10.04.2018).

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

4. Шаповалов В.И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Сочи, 2008. – 451 с.

**References**

1. Mitina L.M. Psihologiya razvitiya konkurentosposobnoj lichnosti. – M.: MPSI, 2002. – 400 s. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eknigi.org/psihologija/126394-psixologiya-razvitiya-konkurentosposobnoj.html> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

2. Ocenki intelligentnosti, konkurentosposobnosti i tvorcheskogo potenciala lichnosti po metodike V.I. Andreeva [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-134457.html> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

3. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. – M: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 490 s.

4. SHapovalov V.I. Formirovanie konkurentosposobnosti shkol'nikov v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Sochi, 2008. – 451 s.

**Волкова Елена Вениаминовна**

доктор психологических наук  
volkovaev@mail.ru

**Дудникова Татьяна Александровна**

магистр  
Институт психологии РАН  
keeperrain@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПРОДУКТИВНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00386),  
Институт психологии РАН.*

*В статье рассматриваются особенности функциональных, операциональных и регуляторных механизмов продуктивной жизнедеятельности на примере анализа имплицитных представлений о семье у молодых людей с разными типами индивидуальности. Показано, что, несмотря на высокую ценность семьи, имплицитные представления о ней различаются у молодых людей с разной типологией индивидуальности и складываются на основании опробования способов семейного взаимодействия, предлагаемых культурой в которой человек живет, и выбор тех из них, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям индивидуальности.*

**Ключевые слова:** механизмы продуктивной жизнедеятельности, концепт «семья», темперамент, характер, когнитивные стили, мотивация, индивидуальность.

Семья – уникальное эволюционное образование, важнейшей функцией которого является воспроизводство человеческого в Человеке. Чрезвычайно быстро изменяется картина мира, одна социально-экономическая формация приходит на смену другой, виртуальный мир вытесняет реальный, ставя под угрозу существование семьи – важнейшей ячейки общества, последний бастион, отвечающей за сохранность человечества в целом. Именно в семье люди получают первый социальный опыт, различные навыки и стандарты собственно человеческого поведения, обуславливающие продуктивность жизнедеятельности человека – коммуникативные, поведенческие, эмоциональные, моральные и этические и т. д. Каждая семья – это уникальная система, в которой человек развивается, находит поддержку и реализует свой собственный потенциал.

Проблемы семьи имеют фундаментальное значение для понимания особенностей личностного развития и социального взаимодействия. Поэтому семья является объектом изучения широкого круга наук – философии (Аристотель, Ф. Аквинский, Ф. Бэкон, Н.А. Бердяев, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, В.С. Соловьев, Ф. Энгельс и др.); социологии (А.И. Антонов, Э. Дюркгейм, И.С. Кон, Г.А. Навайтис, К. Леви-Стросс и др.); психологии (В.Н. Дружинин, О.А. Карабанова, Т.И. Шульга), экономики (А.Г. Вишневский), культурологии и других наук.

Анализ многочисленных литературных источников и статистических данных по различным аспектам семьи обнаруживает совершенно парадоксальную ситуацию, с одной стороны статистические данные свидетельствуют о неуклонном росте разводов и нежелающих вступать в брак, существовании множества проблем, ключевые из которых –

отсутствие отдельного жилья, нехватка денежных средств на содержание семьи и сложности в трудоустройстве [1]. С другой стороны, результаты многих исследований констатируют высокую ценность семьи у современной молодежи. Например, по данным А.А. Русановой 86% студентов считают семью общепризнанной ценностью [9]. В исследованиях В.Е. Семенова говорится о том, что главными жизненными ценностями молодежи являются: семья, друзья, здоровье. За ними следуют: интересная работа, деньги, справедливость. Заканчивается список главных жизненных ценностей верой [10]. А.А. Реан в своих исследованиях показывает, что ведущими ценностями в своей жизни молодые люди назвали семью, любовь и здоровье. Причем, семья в этой тройке занимает лидирующее положение – 72,5% опрошенных [7]. Студенты представляют современную семью в официально зарегистрированном браке (нуклеарная и эгалитарная семья) с двумя и более детьми, основанную на любви, взаимопонимании, уважении, поддержке, заботе и эмоционально-психологическом комфорте [12].

Возникает вопрос, почему при столь высокой ценности семьи, количество разводов неуклонно возрастает, ведь проблема с жильем и нехватка денежных средств на содержание семьи существовала практически всегда?

Поэтому чрезвычайно актуальным является изучение особенностей имплицитных представлений о семье, позволяющих выявить механизмы продуктивной жизнедеятельности у молодых людей с разной типологией индивидуальности. Решение поставленной задачи лежит в области междисциплинарных исследований – психологии личности и психологии личности. Методы психологии личности позволяют разработать типологию



индивидуальности. Ассоциативный эксперимент – техника психолингвистического анализа – может выступить в качестве эффективного способа выявления имплицитных представлений о семье у молодых людей с разными особенностями индивидуальности, вскрыть те языковые стереотипы, которые зачастую не осознаются, но управляют сознанием и поведением человека, обуславливая продуктивность жизнедеятельности, обеспечиваемую совокупностью функциональных, операциональных и регуляторных механизмов. Функциональные механизмы – это совокупность врожденных и приобретенных особенностей нервной системы, определяющих специфику поведения и деятельности (формально-динамические свойства темперамента, фундаментальные свойства личности). Регуляторные механизмы проявляются в особенностях ориентировочных действий, планирования, контроля, коррекции (когнитивные стили, мотивация). Операциональные механизмы в контексте данного исследования представляют набор содержательных характеристик концепта «семья» в сознании человека, определяющий особенности семейного взаимодействия, внося коррективы в работу первой сигнальной системы через механизмы второсигнального управления психическими процессами [15].

Концепт – это основа понятийного мышления [2; 14; 3], единица ментальных ресурсов, отражающая концептуальный опыт человека [16], оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике [5]. В концепте находит отражение как коллективный опыт народа (объективная, этническая ментальность; общезначимые признаки), так и индивидуальный опыт его отдельного представителя (субъективная ментальность; индивидуально значимые признаки) [4].

Типология индивидуальности может быть построена на разных основаниях. Поскольку целью исследования является изучение особенностей механизмов продуктивной жизнедеятельности, то для выделения типов индивидуальности мы обратились к ключевым показателям функциональных механизмов – активности и эмоциональности. Активность характеризует скорость, гибкость, работоспособность человека [8]. Эмоциональность представляет собой «обширный комплекс свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и настроений» [6].

**Организация исследования.** Сбор эмпирических данных проводился на добровольной основе с соблюдением общепринятых этических норм организации психологического исследования. Для снижения социальной желательности участники не указывали своих фамилий, а только возраст и пол.

В исследовании приняли участие 570 студентов (из них 76,3% девушек) вторых курсов Московских университетов (ГАУГН, МИП, МГППУ), Калужского университета (КГУ им. К.Э. Циолковского), Пермского университета (ПГПУ). Средний возраст выборки составил  $19,36 \pm 1,76$  лет.

Диагностический комплекс включал:

1) методы исследования индивидуальных ментальных ресурсов (Volkova, Rusalov, Nilopets, 2017) – темперамент, характер, интеллект, когнитивные стили, мотивацию достижений и мотивацию выбора профессии;

2) методы исследования концепта «семья» – направленный ассоциативный эксперимент.

Для выявления имплицитных представлений о семье учитывалась только первая вербальная реакция респондентов на стимульное слово «семья» как наиболее значимая. В ассоциативном поле (совокупность ассоциатов на слово-стимул) выделялось ядро (наиболее частотные реакции) и периферия.

Статистический анализ данных включал дискриптивные методы анализа (частотный, среднее, дисперсия, асимметрия, эксцесс), кластерный анализ (метод Ward), методы сравнения (Т-критерий Стьюдента).

**Результаты.** Иерархический кластерный анализ показателей формально-динамических свойств темперамента (ОФДСИ, В.М. Русалова) позволил выделить четыре группы респондентов. В первый кластер вошли более активные и более эмоциональные респонденты; во второй – более активные и менее эмоциональные; в третий – менее активные и более эмоциональные; в четвертый – менее активные и менее эмоциональные (табл. 1).

Особенности имплицитных представлений о семье у молодых людей с разными особенностями функциональных механизмов жизнедеятельности представлены в таблице 2.

В центре ядра концепта «семья» у большинства респондентов, кроме группы более активных и более эмоциональных, ожидаемый признак – «любимая»<sup>1</sup>, то есть семья – это «когда тебя любят». У менее активных и менее эмоциональных на второй позиции потребность дарить свою любовь другому, и только затем потребность в добрых отношениях в большой семье. То есть взаимная любовь оценивается низкоактивными и низкоэмоциональными респондентами как главный источник высокой продуктивности жизнедеятельности.

У менее активных и более эмоциональных респондентов вторую позицию по частотности (значимости) представлений о семье занимают слова «любящая»<sup>2</sup> и «дружная»<sup>3</sup>, то есть в семейных взаимоотношениях важно не только самим любить, но чтобы было взаимное согласие, единодушие и забота.

Для более активных и менее эмоциональных респондентов на второй позиции по частотности

Таблица 1

Среднее значение показателей активности и эмоциональности в разных группах респондентов

Показатели	1 кластер	2 кластер	3 кластер	4 кластер
Общая активность	64	55	38	47
Общая эмоциональность	19	18	20	15

Таблица 2

Частота встречаемости ассоциатов на слово-стимул «семья» в разных группах респондентов (%)

Более активные				Менее активные			
Более эмоциональные		Менее эмоциональные		Более эмоциональные		Менее эмоциональные	
Дружелюбная	2,9	Любящая	6,4	Заботливая	6,3	Большая	5,1
Теплая	8,1	Добрая	8,1	Любящая	7,7	Добрая	8,5
Дружная	8,1	Дружная	9,3	Дружная	7,7	Любящая	10,2
Добрая	10,3	Любимая	14,5	Любимая	8,4	Любимая	11

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей когнитивных стилей и мотивации в группе молодых людей с разным уровнем активности и эмоциональности

Показатели	Более активные		Т-критерий Стьюдента	Менее активные		Т-критерий Стьюдента
	Более эмоциональные	Менее эмоциональные		Более эмоциональные	Менее эмоциональные	
Полезависимость	13,04	12,20	2,253***	12,51	11,55	2,406***
Узкий диапазон эквивалентности	17,68	16,24	3,833***	15,66	15,04	1,429
Гибкость познавательного контроля	17,38	16,29	3,181***	13,93	15,04	-3,211***
Ригидность познавательного контроля	13,04	12,42	1,735	13,76	12,73	2,668***
Конкретная концептуализация	17,68	16,90	1,867	17,62	16,36	2,721***
Абстрактная концептуализация	18,38	17,31	3,111***	14,96	16,32	-3,433***
Толерантность к нереалистическому опыту	19,40	18,71	1,918	16,73	18,07	-3,607***
Мотивация достижений	76,99	71,17	5,423***	61,11	65,66	-3,179***

p<0,001

представлений находится слово «дружная», что свидетельствуют о потребности во взаимном согласии, единодушии, добрых отношениях, а уж потом потребности самим любить («любящая»).

Для более активных и более эмоциональных респондентов, вероятно, важно не то, чтобы в семье их любили или самим любить, для них главное в семье добрая теплая атмосфера, где царит взаимное согласие. Вполне вероятно, что единодушие и согласие в семье могут выступать в качестве эффективного механизма совладания с бурной эмоциональной реакцией и направления высокой активности в «мирное русло». Для проверки наших предположений обратимся к результатам исследования, представленным в таблицах 3 и 4.

Согласно представленным данным, более эмоциональные респонденты как в группе более активных, так и низкоактивных респондентов характеризуются достоверно более высокими показателями полезности, ориентации на внешние

признаки при решении социальных проблем. По-видимому, единодушие и согласие в семье может рассматриваться данными респондентами как мера эффективности этих решений. Высокая гибкость познавательного контроля и абстрактная концептуализация, высокая мотивация достижений у более активных и более эмоциональных респондентов могут выступать в качестве ресурсов для коррекции семейных взаимоотношений, что достаточно проблематично для менее активных и более эмоциональных респондентов, отличающихся достоверно более высокой ригидностью познавательного контроля и низкой мотивацией достижений.

Менее активные и менее эмоциональные респонденты значимо отличаются от менее активных, но более эмоциональных респондентов более высокими показателями толерантности, гибкости и абстрактной концептуализации, что позволяет им видеть суть – семья есть любовь, воспринимать человека, таким, как он есть, любить и быть лю-

**Сравнительный анализ показателей черт характера  
в группе молодых людей с разным уровнем активности и эмоциональности**

Показатели	Более активные		Т-критерий Стьюдента	Менее активные		Т-критерий Стьюдента
	Более эмоци- ональные	Менее эмоци- ональные		Более эмоци- ональные	Менее эмоци- ональные	
Гипертимность	7,38	6,56	4,308***	4,58	5,72	-5,922***
Застревание	5,76	5,47	1,236	5,72	4,75	4,126***
Эмотивность	7,26	6,97	1,174	7,22	6,06	4,190***
Тревожность	5,04	4,56	1,684	5,71	4,51	4,352***
Циклотимность	6,51	6,24	0,944	6,90	5,81	3,531***
Демонстр ативность	6,29	5,22	4,863***	4,03	4,52	-2,272
Возбудимость	4,87	4,24	2,423***	4,05	4,19	-0,528
Дистимность	3,77	4,27	-2,634***	5,68	4,29	5,657***
Экзальт ированность	5,13	5,04	0,316	5,81	4,66	3,730***

p&lt;0,001

бимым независимо от противоречий во взглядах. Менее активными и более эмоциональными респондентами отсутствие единодушия, взаимного согласия может рассматриваться как отсутствие любви. А отсюда повышенная тревожность, колебание настроения без видимых причин (циклотимность) и бурная эмоциональная реакция на различные жизненные ситуации (экзальтированность).

**Заключение.** Анализ имплицитных представлений о семье у молодых людей с разной типологией индивидуальности обращает внимание на соотношение функциональных, операциональных и регуляторных механизмов продуктивной жизнедеятельности. Функциональные механизмы, обусловленные особенностью работы нервной системы, по-видимому, задают диапазон работы регуляторных механизмов, что согласуется с данными Е.В. Волковой и В.М. Русалова о существовании когнитивно-стилевых комплексов [17], и возможности коррекции операциональных механизмов. Вместе с тем, опираясь на исследования Н.И. Чуприковой, в которых показано, что словесные инструкции могут существенным образом изменять возбудимость анализаторов первой сигнальной системы, замедляя или ускоряя процессы образования временных связей между последовательно/одновременно действующими на органы чувств раздражителями или создавая сдвиги возбудимости, предшествующих действию непосредственных пусковых сигналов [15], можно предположить, что операциональные механизмы через систему имплицитных значений концепта, могут вносить изменения в работу функциональных механизмов, что может создать основу для разработки адресных программ повышения продуктивности жизнедеятельности. Но это предположение требует детальной эмпирической проверки.

В настоящем исследовании показано, что несмотря на высокую ценность семьи, имплицит-

ные представления о ней различаются у молодых людей с разной типологией индивидуальности и складывается на основании опробования способов семейного взаимодействия, предлагаемых культурой в которой человек живет, и выбор тех из них, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям индивидуальности.

#### Примечания

<sup>1</sup> Любимая: Пользующийся чьей-нибудь любовью, внушающий кому-нибудь любовь. Любимая женщина [13].

<sup>2</sup> Любящая: Тот, кто испытывает любовь к кому-либо [11].

<sup>3</sup> Дружная: Связанный дружбой, взаимным согласием, единодушный. Дружная семья. Дружный коллектив [13].

#### Библиографический список

1. Бибик Л.Н., Барбаков Г.О. Проблемы современной молодой семьи // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 26 (381). – С. 150–155.
2. Веккер Л.М. Психические процессы: Т. 2. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 342 с.
3. Волкова Е.В. Трехединый аспект функциональной организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 29–41.
4. Ефремов В.А. Теория концепта и концептуальное пространство // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 104. – С. 96–105.
5. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – С. 90–93.
6. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. – М.: Наука, 1976. – 336 с.

7. Реан А.А. Семья в структуре ценностей молодежи // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 62–76.
8. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психологические и психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – 528 с.
9. Рusanова А.А. Семья как ценность и институт социального самоопределения студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 4 (12). – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/4/rusanova.pdf>. (дата обращения: 25.06.2018).
10. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.
11. Современный толковый словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 25.06.2018).
12. Тлемешок В.Р., Дианова Н.Ф. Представления современной молодежи о семейно-брачных отношениях // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 6–1. – С. 206–208.
13. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940. – 4 т. – 88405 с.
14. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
15. Чуприкова Н.И. Слово как фактор управления в высшей нервной деятельности человека. – М.: Просвещение, 1967. – 327 с.
16. Kholodnaya Marina A., Volkova Elena V. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 217. – Pp. 914–922.
17. Volkova Elena V., Rusalov Vladimir M. Cognitive styles and personality // Personality and Individual Differences. – 2016. – Pp. 266–271.
- будushchee // Mir psihologii. – 2013. – № 2. – С. 29–41.
4. Efremov V.A. Teoriya koncepta i konceptual'noe prostranstvo // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 104. – С. 96–105.
5. Kubryakova E.S. Koncept // Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / pod obshch. red. E.S. Kubryakovoj. – М.: Izd-vo MGU, 1996. – С. 90–93.
6. Nebylicyn V.D. Psihofiziologicheskie issledovaniya individual'nyh razlichij. – М.: Nauka, 1976. – 336 с.
7. Rean A.A. Sem'ya v strukture cennostej molodezhi // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 62–76.
8. Rusalov V.M. Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: differencial'no-psihofiziologicheskie i psihologicheskie issledovaniya. – М.: ИП РАН, 2012. – 528 с.
9. Rusanova A.A. Sem'ya kak cennost' i institut social'nogo samoopredeleniya studencheskoj molodezhi [Электронный ресурс] // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. – 2012. – № 4 (12). – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/4/rusanova.pdf>. (дата обращения: 25.06.2018).
10. Semenov V.E. Cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi // Sociologicheskie issledovaniya. – 2007. – № 4. – С. 37–43.
11. Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. T.F. Efremovoj [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения: 25.06.2018).
12. Tlemeshok V.R., Dianova N.F. Predstavleniya sovremennoj molodezhi o semejno-brachnyh otnosheniyah // Gumanitarnye, social'no-ehkonomicheskie i obshchestvennye nauki. – 2015. – № 6–1. – С. 206–208.
13. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. D.N. Ushakova. – М.: Gos. in-t «Sov. ehncikl.» ОГИЗ; Gos. izd-vo inostr. i nac. slov, 1935–1940. – 4 т. – 88405 с.
14. Holodnaya M.A. Psihologiya ponyatijnogo myshleniya: ot konceptual'nyh struktur k ponyatijnym sposobnostyam. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.
15. Chuprikova N.I. Slovo kak faktor upravleniya v vysshej nervnoj deyatel'nosti cheloveka. – М.: Prosveshchenie, 1967. – 327 с.
16. Kholodnaya Marina A., Volkova Elena V. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 217. – Pp. 914–922.
17. Volkova Elena V., Rusalov Vladimir M. Cognitive styles and personality // Personality and Individual Differences. – 2016. – Pp. 266–271.

### References

1. Bibik L.N., Barbakov G.O. Problemy sovremennoj molodoj sem'i // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 26 (381). – С. 150–155.
2. Vekker L.M. Psihicheskie processy: T. 2. – L.: Izd-vo Leningr. un-ta, 1976. – 342 с.
3. Volkova E.V. Triedinyj aspekt funkcional'noj organizacii koncepta: proshloe, nastoyashchee i

## ВЫСШИЕ МОРАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ПРОДУКТИВНАЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00386),  
Институт психологии РАН.*

*В статье затрагивается тема высших способностей и продуктивной жизнедеятельности личности. Рассматриваются такие высшие способности, как моральные и творческие, приводятся их описание и характеристики. Анализируются возможности актуализации и развития этих способностей в процессе обучения. В качестве фактора, создающего условия для их проявления и формирования, рассматривается совместная продуктивная деятельность учителя и учеников. Такая деятельность создает условия для целостного развития обучаемых, включая интеллектуальную, ценностно-нравственную и творческую сферы личности учащихся, способствует их дальнейшей самостоятельной продуктивной жизнедеятельности.*

**Ключевые слова:** высшие моральные способности, творческие способности, совместная деятельность, совместная продуктивная жизнедеятельность, сотрудничество преподавателя и учащихся.

**В** настоящее время в образовательной среде все более востребованными становятся концепции, методы, технологии, позволяющие повысить эффективность процесса обучения, отражающуюся как на продуктивной жизнедеятельности учителя, так и учеников. Отметим, что продуктивность обучения может рассматриваться не только в традиционном понимании как большое количество высоких баллов на экзамене, но и как жизнедеятельность учащихся, ведущая к созданию реальных продуктов деятельности (например, творческих), к формированию ценностно-нравственной готовности осуществлять жизнедеятельность, которая связана с проявлениями духовно-нравственных качеств личности и реализацией высших моральных способностей. Продуктивная жизнедеятельность может иметь отношение к индивидуальной и совместной деятельности индивидов, касаться работы, учебы, досуга и пр. Научный интерес представляет изучение совместной продуктивной деятельности в процессе обучения в связи с развитием нравственного и творческого аспектов личности.

В данном теоретическом исследовании выдвигаются следующие цели: рассмотреть понятия высших моральных и творческих способностей, а также совместной продуктивной деятельности; проанализировать возможности совместной продуктивной деятельности преподавателя/учителя и студентов/школьников, связанные с нравственным и творческим развитием, имеющим отношение к проявлению высших моральных и творческих способностей учащихся в контексте процесса обучения.

Высшие способности позволяют реализовать высшие человеческие качества и возможности. Они включаются в категорию духовных способностей, позволяющих продвигаться к духовному Я субъекта, основу которого составляет морально-ценностное и ценностно-смысловое отношение

к себе, другим, миру, выражающееся наиболее четко в духовной направленности личности.

Духовная направленность ярко проявляется в отношениях «Я-Другие». Она обусловлена децентрацией Я и ориентацией на благо других; чем меньше озабоченность своим эгоцентрическим Я, тем выше духовная направленность личности, связанная с заботой о других людях, оказанием им помощи и поддержки, как на личностном уровне, так и профессиональном. Духовное основание высших способностей раскрывается, в первую очередь, благодаря моральным способностям, которые служат базисом для других высших способностей: творческих, рефлексивных, саморегулятивных, способности к саморазвитию и пр.

Моральные способности обеспечивают реализацию высших ценностей и смыслов бытия на основе общечеловеческих принципов морали: истины, добра, любви к людям, справедливости, красоты. Высшей ценностью и смыслом бытия становится бескорыстное служение людям и обществу, исполнение высшего долга – Человеческого.

Высшие моральные и творческие способности связаны. Прекрасный творческий продукт (объективно) возвышает, облагораживает зрителя, читателя и пр. Автор, создавая свое творение, изначально ставит цель – помочь людям стать совершеннее, делать добро, стремиться к высоким идеалам, культивировать высоконравственное поведение. Такое отношение к творчеству связано с проявлением высших творческих способностей, свидетельствующих о духовной направленности творца, его гуманизме и стремлении действовать на благо других людей и общества в целом.

Высшие творческие способности характеризуются также следующим:

1. Мотивация творческого самовыражения («творю из любви к самому творчеству, не могу не творить, не могу не создавать что-то новое»). Мотивация творческого самовыражения внутренняя

(интринсивная) противоположна внешней (экстринсивной), когда творчество осуществляется ради денег и / или славы.

2. Свобода творчества, предполагающая, что творческая идея порождается самим автором и реализуется в выбранной им самим форме в неограниченный период времени. Свобода творчества противоположна навязанным извне требованиям к творческому продукту и условиям творчества, например: сочинить определенное стихотворение за вознаграждение на предложенную тему, не интересующую автора.

Таким образом, важнейшими характеристиками высших творческих способностей, являются: *мотивация творческого самовыражения*, связанная с лично значимой проблемой, задачей, которую автор сам выбирает для себя и решает подходящими для него творческими способами; *бескорыстное создание творческого продукта*, наслаждение самим процессом творчества, независимость от вознаграждения и отсутствие духа соревновательности; *ориентация на высшие ценности* красоты, истины, добра, т.е. на выход за пределы эгоцентрического Я [8].

Высшие моральные и творческие способности позволяют достичь вершин в профессиональной и другой деятельности, ведут к продуктивной жизнедеятельности в целом. Важным представляется рассмотреть факторы, создающие условия для проявления и формирования высших моральных и творческих способностей в процессе обучения, в частности, совместную деятельность педагога и учеников.

Совместная деятельность определяется в кратком психологическом словаре как система организованной активности взаимодействующих индивидов, ориентированная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры. Отметим, что создание продукта (продуктивность) рассматривается как неотъемлемый атрибут совместной деятельности.

Отметим некоторые важные для нас характеристики совместной деятельности:

– общая цель совместной деятельности и ее предвосхищаемый результат, которые связаны с общими интересами всех участников, и в то же время позволяют реализовать потребности каждого участника отдельно;

– непосредственный контакт участников, их взаимодействие в едином пространстве и временном промежутке, ведущее к взаимной перцепции, обмену информацией и необходимыми для совместной деятельности действиями;

– сосредоточенность организации и руководства совместной деятельностью в лице одного из участников либо распределение между участниками;

– формирование межличностных отношений, возникающих в процессе совместной деятельно-

сти на основе обусловленных ею функционально-ролевых взаимодействий, но впоследствии приобретающих самостоятельный характер. Межличностные отношения, исходно обусловленные целями и содержанием совместной деятельности, воздействуют на ее процесс и результаты [2].

Совместная продуктивная деятельность в первую очередь ассоциируется с работой. Отмечая специфические факторы совместной деятельности Б.Ф. Ломов, относит к ним следующие психологические механизмы взаимодействия между людьми:

– подражание (осознаваемое и неосознаваемое) как компонент совместной деятельности, оказывающий влияние на ее организацию;

– внушение и эмоциональное взаимозаражение, как факторы, которые влияют на структуру и динамику совместной деятельности;

– сотрудничество (взаимное содействие) и соперничество (соревнование) как внутренние факторы совместной деятельности, которые в большей мере способствуют ее эффективности.

– межличностные отношения, оказывающие воздействие на организацию и продуктивность совместной деятельности, охватывая в целом весь ее процесс [3].

А.Л. Журавлев, глубоко и разносторонне анализируя социально-психологические проблемы совместной деятельности, предлагает использовать такое научное понятие, как «совместная жизнедеятельность», позволяющее расширить содержание понятия «совместная деятельность». Совместная жизнедеятельность определяется им как «любое взаимосвязанное (взаимозависимое, взаимовлияющее) функционирование людей в социальных группах разной численности, т. е. в группах действующих, выполняющих свои функции, реализующих свои роли и назначение, что-то осуществляющих, исполняющих и т. п.» [1, с. 10]. Объемность содержания понятия «совместная жизнедеятельность» позволяет использовать его для описания социально-психологических феноменов в разнообразных объединениях: в трудовых и учебных коллективах, в семье, в окружении друзей. Такие группы могут быть сформированы стихийно или организованы специально (например, трудовые и пр.). Их изучение возможно как в лабораторных, так и естественных условиях. Совместная активность этих групп может проявляться в различных формах: отдельные действия и поступки, более сложное поведение, деятельность, общение, взаимоотношения и т. д. [1].

Понятия совместной жизнедеятельности, совместной продуктивной деятельности и продуктивной жизнедеятельности могут использоваться в связи с психологическим анализом не только работы, но и учебы.

В зарубежных источниках упоминается совместная продуктивная деятельность учителя

и учеников [9]. Отмечается, что обучение становится более эффективным в случае, если эксперты и новички работают вместе для достижения общей цели или создания совместного продукта и, следовательно, мотивированы помогать друг другу. Таким образом, совместная продуктивная деятельность значительно усиливает эффект преподавания и усвоения знаний, навыков и умений.

Совместная продуктивная деятельность учителей и школьников, преподавателей и студентов не является распространенной, хотя она очень важна и позволяет вырабатывать общий опыт и общий контекст понимания между обучающим и обучаемым (наставником и учеником). Совместная продуктивная деятельность может способствовать достижению высшего уровня академической и практической успешности, используя абстрактные научные «школьные» знания для решения реальных практических жизненных проблем [9].

Именно процесс взаимодействия абстрактных научных знаний и реальных ситуаций применения этого знания способствует формированию компетентности и продуктивной жизнедеятельности. Переносу теоретических знаний, полученных в школе или вузе, в реальную профессиональную деятельность может способствовать совместная продуктивная деятельность наставника и ученика.

Совместная продуктивная деятельность может использоваться для разных возрастных категорий и ситуаций, связанных с учебой и работой, и рассматриваться как взаимодействие наставника и ученика на разных уровнях: родители и дети дошкольного и школьного возраста; учителя и ученики в школе; преподаватели и студенты в вузе; старшие коллеги (эксперты) и новички на рабочем месте, преподаватели и участники курсов повышения квалификации и пр.

В отечественной психологии идея совместной продуктивной жизнедеятельности учителя и обучаемых также получила развитие. Важное значение в этой связи имеет концепция учения как продуктивной и творческой деятельности преподавателя совместно с учениками, предложенная В.Я. Ляудис. В основу этой концепции заложено понимание обучения как процесса, способствующего не только интеллектуальному развитию, но и личностному росту в целом, как учеников, так и учителя, что связано с культивированием отношений их сотрудничества, взаимопомощи, благодаря демократизации позиции учителя [5].

Гуманистическая ориентация обучения в концепции Ляудис, базирующаяся на формировании альтруистической направленности личности, создает, на наш взгляд, условия для развития высших способностей человека, таких как моральные, а также актуализации творческих способностей, так как процесс обучения сфокусирован на становлении отношений сотворчества учителя и учеников,

в ходе которого происходит развитие творческой личности, способной в дальнейшем к самостоятельным творческим проявлениям. Это относится как к личности ученика, так и личности учителя.

В исследовании О.Е. Ляпуновой [4], использовавшей идеи В.Я. Ляудис, рассматривалась совместная продуктивная деятельность преподавателя и обучаемых и ее влияние на интеллектуальное и нравственное развитие личности студента. Автором изучалась взаимосвязь развития интеллектуальной и нравственной сферы личности в процессе обучения, ключевое значение при этом отводилось мотивационно-смысловой сфере. В качестве критериев этой взаимосвязи были выделены: 1) изменение позиции личности, обусловленное трансформацией ее отношений к себе, к другим, к учебной и профессиональной деятельности, что на наш взгляд связано с позитивной ценностно-нравственной переориентацией, возможностью активизации проявления моральных способностей; 2) формирование у студентов новых мотивов и смыслов деятельности; 3) возникновение нового уровня саморегуляции деятельности и поведения, имеющего отношение к самостоятельному выдвижению новых целей. Использовалась идея В.Я. Ляудис о том, что наибольшую степень интеллектуального развития в сочетании с нравственным совершенствованием обеспечивает ситуация совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов, которая нацелена в первую очередь на целостное развитие учащихся, а не только на когнитивное. Результаты исследования подтвердили важную роль совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов в расширении познавательных возможностей студентов, также как и в развитии ценностно-нравственной и смысловой сферы личности. Это выражалось в выдвижении студентами новых целей и смыслов в учебной и профессиональной деятельности, в усилении творческой мотивации и совершенствовании творческой продукции, созданной в экспериментальной ситуации, в стремлении к сотрудничеству, альтруистическому поведению. Можно сказать, что у студентов наряду с когнитивными способностями, развивались творческие и моральные способности.

Полученные данные свидетельствовали о том, что у студентов выкристаллизовался особый подход к будущей профессиональной деятельности, связанный с творческой мотивацией и ориентацией на отношения сотрудничества с учениками как в процессе освоения ими предметного материала, так и в отношении воспитания и развития личности школьника. То есть в ходе совместной продуктивной деятельности преподавателя и студентов у последних формируется личностная позиция, ориентированная на самостоятельное творчество, гуманизацию отношений, касающихся будущей профессиональной педагогической деятельности.

Итак, в исследовании было установлено, что учебная ситуация совместной продуктивной деятельности позитивно воздействует не только на развитие интеллектуальных способностей учащихся, но и ведет к позитивным сдвигам в их мотивационно-смысловой и нравственной сферах, способствуя формированию творческой и профессиональной мотивации, изменению позиции личности, ее переориентация на определенный вид отношений – сотрудничество, нацеленность на альтруистическое поведение. Обсуждая эти результаты, можно выделить три вектора развития студентов, благодаря влиянию учебной ситуации совместной продуктивной деятельности. Они связаны с интеллектуальной, творческой и морально-ценностной сферами, и, следовательно, с интеллектуальными, творческими и моральными способностями, благоприятствующими продуктивной жизнедеятельности.

Другое исследование, проведенной И.Г. Маркушиной на основе концепции учения как совместной продуктивной и творческой деятельности участников образовательного процесса, предложенной В.Я. Ляудис, было нацелено на изучение влияния учебной ситуации совместной продуктивной деятельности учителя и учеников на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста [6]. Применялся метод проектирования ситуаций совместной деятельности по решению продуктивных и творческих задач, определяющих весь процесс учения, социальное и индивидуальное развитие личности (В.Я. Ляудис), использовалась концепция соразвития, коэволюции личности участников образовательного процесса в совместной творческой деятельности.

Было установлено, что совместная продуктивная деятельность учителя и учеников, в ходе которой применялся метод психологического конструирования ситуаций взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками на основании решения продуктивных задач, способствует развитию уникальности личности каждого обучаемого, выступающего в качестве равноправного соучастника творческого и учебно-воспитательного процесса и, следовательно, субъектом собственного социального взросления. Можно сказать, что совместная продуктивная деятельность учителя и учеников является важным фактором формирования и проявления творческих способностей обучаемых и их продуктивной жизнедеятельности.

В проведенном нами исследовании, направленном на развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста, рассматривалась совместная продуктивная жизнедеятельность учителя и учеников, в процессе которой педагог демонстрировал учащимся образцы творческого поведения: а) процесс создания творческого продукта в классе; б) творческие продукты, созданные

учителем дома: рисунки, рассказы, стихи, шутки и пр.). Он предлагал ученикам также что-нибудь придумать, нарисовать или сочинить, например, стихотворение, написать рассказ – все, что им захочется сделать, реализуя себя в творчестве. Учитель активно включался в творческое взаимодействие с детьми, поддерживал любые творческие начинания детей, создавая свободную творческую атмосферу, устанавливал эмоциональный контакт с учениками. В учебной ситуации совместной продуктивной деятельности учителя и учеников создавались все условия для формирования высших творческих способностей у обучаемых, связанные с: актуализацией *мотивации творческого самовыражения* (школьник сам придумывает интересующую его творческую задачу и выбирает форму реализации замысла: придумывает кроссворд, загадку, пишет стихи или рассказы, создает рисунки и пр.); *бескорыстным созданием творческого продукта*: полное погружение в творческий процесс; независимость от вознаграждения (оценки за творческие продукты не ставились); отсутствие духа соревновательности (на уроке создавалась атмосфера дружелюбия, эмоциональной поддержки и взаимной помощи); *ориентацией на высшие ценности* красоты, истины, добра, справедливости.

В нашем исследовании творческих способностей учащихся были выявлены следующие факторы их творческой продуктивности в процессе обучения: важная роль наличия образца творческого поведения учителя, творческое взаимодействие учителя с учениками в процессе создания ими творческого продукта, организация учителем в классе свободной ситуации, не ограничивающей никоим образом творческую активность школьников, эмоциональная поддержка творческой инициативы учащихся. Эти факторы создавали условия для развертывания реального творческого процесса, в который школьники погружались полностью с большим удовольствием, о чем свидетельствовали зафиксированные экспериментатором многочисленные позитивные эмоциональные реакции учащихся, связанные с инициацией их творческого процесса. Таким образом, сам творческий процесс, в результате которого школьники создавали разнообразные творческие продукты, способствовал ощущению эмоционального благополучия испытуемых и выступал регуляторным механизмом продуктивной жизнедеятельности.

Все эти факторы способствовали формированию творческих способностей школьников и их высокой творческой продуктивности. В процессе творческого взаимодействия учителя и учеников в экспериментальной ситуации дети создали многочисленные самостоятельные творческие продукты. В качестве механизма продуктивной творческой жизнедеятельности в данном исследовании был выявлен феномен подражания учеников твор-



ческому поведению учителя в процессе их творческого взаимодействия [7].

**Заключение.** Высшие моральные и творческие способности, имея отношение к высшим человеческим характеристикам и возможностям, являются важнейшими факторами продуктивной жизнедеятельности. Создание условий для актуализации и развития этих способностей в процессе обучения возможно благодаря совместной продуктивной деятельности преподавателя и обучаемых. Ситуация совместной продуктивной деятельности наставника и ученика, используемая в процессе обучения как учебно-воспитательный прием, в процессе целостного развития личности, охватывающего ее интеллектуальную, нравственную и творческую сферы, создает условия не только для формирования познавательных способностей, но и для проявления высших моральных и творческих способностей обучаемых, ориентирует их на дальнейшую самостоятельную индивидуальную продуктивную жизнедеятельность.

С одной стороны, нравственная и творческая сфера личности и соответствующие моральные и творческие способности развиваются благодаря учебной ситуации совместной продуктивной деятельности учителя и учеников, и могут рассматриваться как эффект продуктивной жизнедеятельности в процессе обучения, с другой, – будучи сформированными и проявляясь в самостоятельной индивидуальной жизнедеятельности учеников, они становятся предпосылками ее продуктивности.

#### Библиографический список

1. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
2. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов нД: Феникс, 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.academic.ru/3898/> (дата обращения: 13.04.2018).
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
4. Ляпунова О.Е. Совместная продуктивная деятельность как фактор интеллектуального и нравственного развития личности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 23 с.
5. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
6. Маракушина И.Г. Социальное и индивидуально-личностное развитие младших школьников

в ситуациях совместной творческой деятельности с педагогом: лонгитюдное исследование: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 218 с.

7. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 2. – С. 75–85.

8. Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 282 с.

9. Centerfor Researchon Education, Diversity & Excellence (CREDE) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://manoa.hawaii.edu/coe/credenational/joint-productive-activity/> (дата обращения: 13.04.2018).

#### References

1. Zhuravlev A.L. Psihologiya sovmestnoj deyatel'nosti. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005. – 640 s.
2. Kratkij psihologicheskij slovar' / L.A. Karpenko, A.V. Petrovskij, M.G. Yaroshevskij. – Rostov nD: Feniks, 1998 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://psychology.academic.ru/3898/> (data obrashcheniya: 13.04.2018).
3. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. – M.: Nauka, 1984. – 444 s.
4. Lyapunova O.E. Sovmestnaya produktivnaya deyatel'nost' kak faktor intellektual'nogo i nrvstvennogo razvitiya lichnosti studenta: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 1990. – 23 s.
5. Lyaudis V.YA. Metodika prepodavaniya psihologii. – M.: Izd-vo URAO, 2000. – 128 s.
6. Marakushina I.G. Social'noe i individual'no-lichnostnoe razvitie mladshih shkol'nikov v situacijah sovmestnoj tvorcheskoj deyatel'nosti s pedagogom: longityudnoe issledovanie: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2002. – 218 s.
7. Ozhiganova G.V. Diagnostika i formirovanie kreativnosti u detej v processe uchebnoj deyatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – Т. 22. – № 2. – S. 75–85.
8. Ozhiganova G.V. Duhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – 282 s.
9. Centerfor Researchon Education, Diversity & Excellence (CREDE) [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://manoa.hawaii.edu/coe/credenational/joint-productive-activity/> (data obrashcheniya: 13.04.2018).

## СПЕЦИФИКА КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФИЛЕМ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГА

*Работа поддержана грантом РФФИ 18-013-00323.*

*В работе проведен анализ современных исследований по проблеме взаимосвязи креативности и профиля латеральной организации мозга. На основании проведенного теоретического анализа литературных источников была предпринята попытка экспериментально изучить особенности креативности подростков с разным профилем латеральной организации мозга. Оценка профиля латеральной организации производилась согласно типологии межполушарной асимметрии головного мозга Е.Д. Хомской. Для определения уровня креативности и его критериев у подростков нами были использованы Тест креативности Е. Торренса; Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация Л.Г. Алексеева, Т.В. Галкина). Применение критерия Крускала - Уоллиса позволило выявить достоверные различия между группами подростков с разным профилем латеральной организации по таким показателям как «беглость» и «индекс оригинальности».*

**Ключевые слова:** креативность, профиль латеральной организации мозга, подростки.

**К**реативность (от лат. creatio – создание) – способность к умственным преобразованиям и творчеству; характеризующееся стремлением к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от установленных или принятых схем мышления. Креативность содержит в себе прошлые, сопутствующие и последующие характеристики процесса, в результате которого создается что-либо новое, не существовавшее прежде.

Креативность формируется в течение всей жизни, однако особенно активно в подростковый период, потому что это время наиболее значительных изменений и формирования личности. Действительно, как считает Т.В. Леонтьева «подростковый возраст является сенситивным периодом развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. С одной стороны, у подростков проявляется творческая активность, с другой в стремлении к самовыражению и самостоятельности в решении проблем» [3, с. 3]. В.Н. Дружинин утверждает, что «в подростковом возрасте происходит развитие креативности как способности к творчеству, связанной с определённой сферой человеческой деятельности» [2, с. 217]. В качестве креативных проявлений возраста выделяют стремление подростка к самосовершенствованию, широта склонностей и интересов, стремление к самоутверждению, предрасположенность к различным видам деятельности и т.д. В зарубежной и отечественной психологии изучением креативности подросткового возраста занимались Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, Л.Б. Ермолаева-Томина, В.Н. Козленко, Н.С. Лейтес, Б.М. Неменский, С.О. Раевский, А.З. Рахимова, Н.П. Сакулина, Н. М. Сокольникова, Е.Л. Солдатова, Е.А. Флерина, Б.П. Юсов, Е.Л. Яковлева, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, и другие.

В многочисленных современных исследованиях А.Ю. Каразаева, Л.А. Жаворонкова, Р.И. Мачин-

ской, В.В. Лазарева, Г.Н. Болдырева, О.М. Разумникова, А. Fink, N.R. Carlson, A.C. Neubauer, B. Graifa, B. Szymura анализируется проблема межполушарного взаимодействия, а также специфическая роль каждого из полушарий в процессе креативного мышления и проявления индивидуальных различий.

Однако анализ литературы показал наличие противоречащих точек зрения относительно взаимосвязи креативности и функциональной асимметрии: О.М. Разумникова, П.В. Симонов, Р.А. Howard-Jones, M. Jung-Beeman и ряд других исследователей говорят о вовлечении правого полушария в творческий процесс, при этом Н.Е. Сви-дерская делает акцент на то, что правосторонняя активация коры возможна и при конвергентном мышлении. А.Ю. Каразаева, Н.Е. Ларина, В.А. Наумова, О.М. Разумникова, J. Coull, R.G. Robinson, H. Sasaki отмечают, что существующие разногласия в исследовании роли левого и правого полушарий головного мозга в креативном процессе могут быть обусловлены спецификой выполняемой задачи, индивидуальными типологическими особенностями человека, в частности, доминирующей стратегией решения задач, а также факторами, определяющими направленность внимания.

Е.Д. Хомская же утверждает, что «одно из центральных положений нейропсихологической теории мозговой организации высших психических функций, сформулированных А.Р. Лурия, заключается в том, что мозг при реализации любой психической функции работает как парный орган. Иными словами, при осуществлении психической функции задействованы оба полушария головного мозга. Согласно современным представлениям, сложившимся в науках, изучающих мозг, механизмы межполушарного взаимодействия и его частного случая – межполушарной асимметрии – относятся к фундаментальным закономерностям работы мозга» [6, с. 16].

В отечественной нейропсихологии предложено понятие «профиль латеральной организации» (Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, 1989) (далее ПЛО), «означающее определенное сочетание сенсорных и моторных асимметрий, характерное для того или иного субъекта, прежде всего, право-левое соотношение функций основных анализаторных систем: двигательной, слуховой и зрительной, – позволяет оценить индивидуальные различия в парной работе полушарий головного мозга» [5, с. 215].

Межполушарное взаимодействие и включение преимущественно правого полушария в реализацию творческих способностей остается актуальной и в то же время не имеющей однозначного ответа проблемой. О.С. Саакян рассматривает в своих исследованиях связь ведущей руки и креативности, а также используют в своих исследованиях метод ЭЭГ, который показывает особенности мозговой активности коры головного мозга в процессе творческой деятельности в отличие от нетворческой, решение творческих задач в зависимости от пола и возраста испытуемых с ведущей правой рукой, либо без учета ведущей руки [7, с. 314]. А.А. Фабинская, Е.В. Фомина рассматривают связь креативности и сочетаний асимметрий у школьников начальной и средней школы, используя методики определения профиля функциональной межполушарной асимметрии. В результате исследования выявлена тенденция к большей гибкости, оригинальности мышления у школьников с левым ведущим глазом [9, с. 139].

Теоретический анализ исследований связи ПЛО и особенностей креативности в подростковом возрасте показал недостаточность изученности данной проблемы на современном этапе развития психологической науки, что и определило актуальность и позволило выдвинуть цель нашего исследования: изучение особенностей креативности подростков с разным профилем латеральной организации мозга.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СШ № 1 им. М.М. Пришвина, МБОУ «ОШ № 15 г. Ельца». Экспериментальная выборка составила 66 обучающихся в возрасте от 12 до 16 лет (средний возраст составил  $13,72 \pm 1,25$  лет). Подростковый возраст, согласно Д.Б. Эльконину, представляет собой возрастную группу от 11–12 до 15–16 лет [10, с. 57].

Для осуществления данного исследования были использованы следующие методы и методики:

1. Тест креативности Е.П. Торренса [8, с. 20–29] направлен на исследование беглости, гибкости, оригинальности, разработанности.

2. Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация Л.Г. Алексеевой, Т.В. Галкиной) [11]. Данная версия теста рассчитана на детей от 12 лет и позволяет осуществить диагностику параметров вербальной креативности: оригиналь-

ность, целенаправленность ассоциаций, необычность ассоциирования и скорость придумывания вербальных ассоциаций.

3. Оценка профиля латеральной организации (ПЛО) – анализ соотношения трех анализаторных систем: мануальной (моторной), слуховой и зрительной [4].

Оценка ПЛО производилась согласно типологии межполушарной асимметрии головного мозга Е.Д. Хомской, на основе которой нами были выделены четыре группы индивидуального латерального профиля человека: 1 группа – «чистые правши»; 2 группа – праворукие; 3 группа – амбидекстры; 4 группа – леворукие.

Для определения моторной системы использовались следующие пробы: «сцепление пальцев рук», «поза Наполеона», «аплодирование», «рука, берущая предмет» и рисование круга и квадрата с закрытыми глазами (в данном случае ведущей считается более активная рука).

Определение ведущей ноги осуществлялось посредством пяти проб: положить ногу на ногу, подпрыгнуть на одной ноге, сделать шаг вперед из положения «ноги вместе», имитировать удар по футбольному мячу, двигаться вдоль прямой линии с закрытыми глазами.

Выявление ведущего глаза проводилось с использованием пробы подмигивания, «калейдоскоп» и прицеливание глаза, первым закрывается неведущий глаз.

Оценка ведущего уха производилась следующим образом: послушать тиканье часов правым и левым ухом (каким ухом осуществляет прослушивание первым; каким ухом звук различается, как наиболее громкий; каким ухом он наклоняется).

Процентное соотношение распределения подростков по типам ПЛО можно представить следующим образом: «чистые правши» – 27 человек (41%), праворукие – 27 человек (41%), амбидекстры – 1 человек (1%), леворукие – 11 человек (17%). Это свидетельствует о том, что у испытуемых 1 группы доминирующими являются правая рука, глаз и ухо. У праворуких подростков, относящихся ко 2 группе, ведущей выступает соответственно правая рука. Амбидекстрам, которые составляют испытуемых 3 группы, характерно равное владение двумя руками, что соответствует распределенному профилю асимметрии. Для обучающихся 4 группы, которых мы отнесли к леворуким, ведущей значится левая рука, при этом ведущее ухо и/или глаз являются правыми, либо их функции симметричны. Следует сделать акцент на том, что в нашем исследовании «чистых левшей» выявлено не было. Стоит также отметить, что в 3 группу входит всего 1 испытуемый, поэтому мы не можем использовать полученные на столь маленькой выборке результаты для дальнейшего исследования, так как они будут являться недостоверными.

Для выявления взаимосвязи типа профиля латеральной организации мозга и креативности подростков нами были использованы методики, которые позволяют определить уровень креативности и его критерии – тест креативности Е. Торренса; тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация Л.Г. Алексеева, Т.В. Галкина).

В ходе исследования уровня креативности посредством применения теста креативности Е. Торренса было установлено, что из общего количества испытуемых 1 человек (1,5%) показал «плохой» уровень креативности, 2 человека (3%) – «ниже нормы», 6 человек (9%) – «несколько ниже нормы», 52 человека (79%) – «норма», 3 человека (4,5%) – «несколько выше нормы», 1 человек (1,5%) «выше нормы», 1 человек (1,5%) – «отлично».

Помимо исследования уровня креативности изучались его критерии, такие как «беглость», «оригинальность» и «разработанность». Анализируя полученные данные, мы видим, что критерий «беглость» незначительно преобладает у испытуемых 2 и 3 группы – правополушарный и смешанные тип. Согласно Дж. Гилфорду, параметр «Беглость» отражает «способность человека генерировать большое количество осмысленных идей» [8, с. 29]. Задания, которые включали в себя критерий «беглость» заключались в дорисовывании десяти незаконченных фигур. В нашем исследовании большинство учащихся выполняли все 10 фигур, и только несколько человек справлялись с 8–9 фигурами. Это свидетельствует о том, что учащимся было сложнее выполнять данное задание из-за его нестандартности, они прилагали больше мозговой активности для решения творческой задачи, что может говорить о недостаточном развитии творческих способностей (креативности) подростков: детям тяжело было справиться с разнообразием рисунков.

«Оригинальность» имеет отличные результаты по Т-шкале и незначительно превалирует у подростков 1 группы – левополушарный тип. Согласно Дж. Гилфорду, данный параметр отражает «способность придумывать необычные, уникальные ответы, требующие «творческой силы» [8, с. 29]. Полученные данные указывают на то, что большая часть учеников имеет высокую интеллектуальную активность, неконформность, способность к мыслительной обработке информации и генерированию идей.

Критерий «разработанность» превалирует у испытуемых 3 группы – смешанный тип. Остальные группы испытуемых по критерию «разработанность» получили следующие результаты: 1 группа – левополушарный тип – «выше нормы», 2 группа – правополушарный тип – «несколько выше нормы», 4 группа – равнополушарный тип – норма. Представленный показатель демонстрирует иной тип беглости мышления, и в различных ситуациях может стать как преимуществом, так и ограничением, например, большая часть подростков показала значение разработанности выше нормы, однако ученики не старались тщательно прорисовать детали в некоторых своих рисунках. Возможно, это было обусловлено незаинтересованностью выполнением данного задания или сложностью для обучающегося.

Полученные в ходе экспериментального исследования данные были классифицированы по двум параметрам «уровень креативности» и «тип ПЛО» (см. табл. 1). Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что уровень креативности у подростков с различным профилем латеральной организации мозга практически одинаковый и находится на уровне нормы, следовательно, уровень креативности идентичен у всех подростков независимо от профиля латеральной организации головного мозга. С целью выявления достоверных различий по уровню креативности подростков с разным индивидуальным латеральным профилем нами был применен критерий Крускала - Уоллиса, который показал, что различия между испытуемыми с различным уровнем креативности, а также его критериями «беглость», «оригинальность», «разработанность» у подростков с разным профилем латеральной организации мозга достоверны. Однако выявлены достоверные различия по критерию креативности «беглость» у подростков с разным ПЛО головного мозга при уровне значимости 0,031.

Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация Л.Г. Алексеева, Т.В. Галкина) позволил проверить параметры вербальной креативности. Обработка результатов по данному тесту предполагала фиксирование всех результатов и сведение в общие таблицы – на каждую серию была оформлена отдельная таблица.

Полученные нами результаты говорят о том, что в серии 1 индекс оригинальности преобладает

Таблица 1

Среднегрупповые значения по критериям креативности подростков с различными латеральными признаками

Критерий	Общая выборка	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
Уровень креативности	49,3 ± 9,07	49,8 ± 9,6	48,6 ± 10,3	51,2 ± 0	45 ± 4,4
Беглость	9,7 ± 0,7	9,7 ± 0,8	10 ± 0	10 ± 0	9,2 ± 0,7
Оригинальность	71,8 ± 9,1	72,4 ± 9,1	71,6 ± 12,5	71,2 ± 4,7	67,8 ± 9,06
Разработанность	66,4 ± 21,1	67,4 ± 22,8	64,1 ± 21,07	72,5 ± 15	57,8 ± 9,06

Таблица 2

## Средние величины индекса оригинальности у испытуемых с различными латеральным признаками

Критерии	Общая выборка	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
Серия 1	0,30 ± 0,1	0,28 ± 0,1	0,35 ± 0,06	0,4 ± 0,1	0,27 ± 0,07
Серия 2	0,25 ± 0,09	0,25 ± 0,1	0,2 ± 0,06	0,29 ± 0,04	0,24 ± 0,1

Таблица 3

## Данные дисперсионного анализа по фактору «тип профиля латеральной организации мозга»

Параметры креативности	F	Знач.
Индекс оригинальности	2,869	0,044
Оригинальность	0,515	0,673
Беглость	1,160	0,332
Уровень креативности	0,653	0,584
Разработанность	0,540	0,657

у подростков 3 группы – смешанный тип. Возможно, это обусловлено тем, что испытуемые используют одновременно правое и левое полушарие, и сочетают в себе признаки право- и левополушарного типа ПЛО.

В результатах серии 2 индекс оригинальности превалирует также у испытуемых 3 группы – смешанный тип. Ответы данной группы отличались схематичностью, структурированностью и способностью к удержанию основной мысли, однако просматривалась способность увидеть иные, ранее никем не подмеченные варианты решения задач (см. табл. 2).

С целью выявления достоверных различий по параметру «индекс оригинальности» у подростков с разным типом ПЛО нами был применен критерий Крускала - Уоллиса, который показал, что различия по данному параметру у испытуемых с различным ПЛО достоверны при уровне значимости 0,041.

Таким образом, применение критерия Крускала - Уоллиса позволило выявить достоверные различия между группами подростков с разным профилем латеральной организации по таким показателям как «беглость» и «индекс оригинальности».

С целью выявления влияния ПЛО головного мозга на выше описанные параметры креативности нами был применен однофакторный дисперсионный анализ, результаты которого представлены в таблице 3. Полученные данные показывают наличие влияния профиля латеральной организации головного мозга на индекс оригинальности испытуемых ( $F=2,869$ ;  $p=0,044$ ).

Преобладание вербальной креативности у подростков с доминирующей левой рукой, возможно, объясняется тем, что его функции определяются деятельностью правого полушария головного мозга, которое принято связывать со способностью к нестандартному подходу при нахождении выхода из различных ситуаций. Этот тезис совпадает с психофизиологической точкой зрения, выдвинутой Н.Н. Даниловой: «...при решении нестандартных, творческих задач используется неосозна-

ваемая информация. Это достигается совместной деятельностью полушарий при хорошо выраженном фокусе активности в задних отделах правого полушария» [1, с. 270].

## Библиографический список

1. Данилова Н.Н. Психофизиология. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 368 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2008. – 353 с.
3. Леонтьева Т.В. Развитие креативности подростков во внеурочной деятельности [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукоеведение». – 2015. – Т. 7. – № 1. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/82PVN115.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).
4. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.
5. Лукьянчикова Ж.А. Межполушарная асимметрия и различные виды одаренности // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: Материалы конф., посвящ. 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г. / под ред. М.К. Кабардова. – М.: Смысл, 2011. – С. 214–217.
6. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В. Будыка и др. – М.: Академия, 2011. – 160 с.
7. Саакян О.С. Особенности пространственно-временной организации ЭЭГ при решении творческих задач у одаренных с разным профилем латеральной организации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: журнал научных публикаций. – 2009. – № 2. – С. 312–320.
8. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
9. Фабинская А.А., Фомина Е.В. Связь креативности и асимметрии зрительного сенсорного входа у школьников // Наука и Школа. – 2015. – № 4. – С. 135–143.

10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

11. Тест А. Медника [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://genderua.narod.ru> (дата обращения: 10.02.2017).

#### References

1. Danilova N.N. Psihofiziologiya. – М.: Aspekt Press, 2012. – 368 с.

2. Druzhinin V.N. Psihologiya obshchih sposobnostej. – SPb.: Piter, 2008. – 353 с.

3. Leont'eva T.V. Razvitie kreativnosti podrostkov vo vneurochnoj deyatel'nosti [EHlektronnyj resurs] // Internet-zhurnal «Naukovedenie». – 2015. – Т. 7. – № 1. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/82PVN115.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).

4. Leutin V.P., Nikolaeva E.I. Funkcional'naya asimmetriya mozga: mify i dejstvitel'nost'. – SPb.: Rech', 2008. – 368 с.

5. Luk'yanchikova ZH.A. Mezhpolusharnaya asimmetriya i razlichnye vidy odarenosti // Differencial'naya psihologiya i differencial'naya psihofiziologiya segodnya: Materialy konf., posvyashch. 115-letiyu so dnya rozhdeniya

В.М. Teplova, 10–11 noyabrya 2011 g. / pod red. M.K. Kabardova. – М.: Smysl, 2011. – С. 214–217.

6. Nejropsihologiya individual'nyh razlichij / E.D. Homskaya, I.V. Efimova, E.V. Budyka i dr. – М.: Akademiya, 2011. – 160 s.

7. Saakyan O.S. Osobennosti prostranstvenno-vremennoj organizacii EHEHG pri reshenii tvorcheskih zadach u odarenyh s raznym profilem lateral'noj organizacii // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk: zhurnal nauchnyh publikacij. – 2009. – № 2. – С. 312–320.

8. Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa. Adaptirovannyj variant. – SPb.: Rech', 2006. – 176 s.

9. Fabinskaya A.A., Fomina E.V. Svyaz' kreativnosti i asimmetrii zritel'nogo sensor'nogo vhoda u shkol'nikov // Nauka i SHkola. – 2015. – № 4. – С. 135–143.

10. EHl'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. – М.: Pedagogika, 1989. – 560 с.

11. Тест А. Медника [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://genderua.narod.ru> (дата обращения: 10.02.2017).

## ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ЭФФЕКТОВ УСТАНОВКИ

*В статье описываются результаты эксперимента, который проводился с использованием классической схемы Д.Н. Узнадзе, по проверке влияния на процесс формирования установочных эффектов такого фактора как цвет. Было проведено три серии эксперимента, в каждой из которых участвовало по 19 человек. Испытуемые сравнивали круги в трех вариантах окраски: черные, красные или синие. По результатам эксперимента иллюзия установки (в контрастном варианте) достоверно чаще появлялась при наличии цветной окраски (красной или синей). Поскольку цвет многие исследователи связывают с эмоциональностью, то данный эффект можно интерпретировать следующим образом: более интенсивный эмоциональный фон сознания стимулирует появление эффектов установки.*

**Ключевые слова:** фиксированная установка, иллюзии установки, Узнадзе, влияние цвета, фоновое психологическое пространство.

Установка является одним из факторов восприятия. Однако какие факторы влияют на формирование установки? Может ли при ее формировании играть роль фоновая информация? В экспериментах Н.Х. Тухтиевой было установлено, что чем выше упорядоченность фона оцениваемых объектов, тем реже возникает иллюзия установки [2]. В проведенных М.И. Яновским, Н.П. Андриюшковой и Е.В. Чукановым экспериментах выявлено, что, при использовании киноотрывков в качестве фона для классических форм фиксации установки, установочная иллюзия может или не возникать, или возникать в той или иной форме (например, в преимущественно ассимилативной) – в зависимости от жанра и структуры видеоряда [7]. Выявлено также влияние особенностей геометрической структурированности и эмоциональной окраски фона на количество совершаемых перцептивных ошибок при проведении установочного эксперимента [5].

Возникает вопрос, как влияют другие иррелевантные фоновые стимулы на формирование установки? В частности, как влияет цвет? Известно, что восприятие цвета тесно связано с эмоциями и нервно-психическими состояниями, причем не только ассоциативно, но и на уровне физиологической реакции [1]. В связи с этим можно предположить, опираясь на результаты наших предыдущих исследований, что цветовая окраска объектов восприятия, создавая эмоциональный фон восприятия, будет влиять на формирование установочных иллюзий.

Ранее мы высказывали предположение, основываясь на идее Д.Н. Узнадзе о так называемой «подпсихической реальности» [3], что установочные феномены обусловлены появлением неоднородности, асимметрии в фоновом психологическом пространстве восприятия [6]. В нем устанавливается

неравновесная система сил. Такому неравновесию, вероятно, может способствовать эмоциональный фон сознания человека. Если так, то цветная окраска объектов в установочном эксперименте должна усиливать возникающие «эффекты установки».

Известно возбуждающее воздействие красного цвета, в отличие от успокаивающего синего цвета [1]. Исходя из этого, мы предполагали, что разные цвета будут по-разному влиять на установку: красный цвет будет создавать более возбужденный эмоциональный фон, и тем усиливать «эффекты установки», а синий – либо погашать их, либо не оказывать влияния. Мы провели эксперимент, проверяющий эту гипотезу.

Для проверки этой гипотезы использовалась классическая схема опытов Д.Н. Узнадзе. С целью создания фиксированной установки испытуемому на экране ноутбука демонстрировался видеоролик, в котором 14 раз с периодичностью в 5 секунд появлялись две различные по размеру (правая больше левой) окружности. Длительность каждой демонстрации была 0,04 секунд. В контрольном опыте демонстрировались два одинаковых круга (при этом время демонстрации было несколько большим – 0,8 с).

Было создано 3 варианта видеоролика: черно-белый (черные круги на белом фоне), красный (красные круги на розовом фоне), синий (синие круги на голубом фоне) (рис. 1).

Красный и синий цвета были выбраны для большего охвата цветового спектра: они находятся на противоположных полюсах спектра.

Опыты проводились индивидуально с каждым испытуемым. В конце опыта у испытуемого спрашивали, какой из кругов в последнем показе (два одинаковых круга) ему субъективно кажется больше, или они кажутся одинаковыми. В качестве



Рис. 1. Круги, использовавшиеся в установочных сериях

Таблица 1

Количество случаев эффектов установки при разных вариантах окраски кругов в эксперименте

Вариант цвета в видеоролике		Черно-белый	Красный	Синий
Вариант установочного эффекта	контрастная иллюзия	3	8	9
	ассимилятивная иллюзия	0	0	1
	нет иллюзии	16	11	9

испытуемых были студенты-психологи 1-го курса, 57 человек. Они были поделены на 3 условные группы, по 19 человек на каждый вариант видеоролика. Группы были уравнены по половому составу.

**Результаты** представлены в таблице 1. По результатам видно, что количество случаев эффекта установки (в форме контрастной или ассимилятивной иллюзии) в цветных видеороликах существенно выше. Отличие красного от черно-белого достоверно ( $\varphi_{эмп}^* = 1,83$ ,  $p \leq 0,05$ ), отличие синего от черно-белого также достоверно ( $\varphi_{эмп}^* = 2,48$ ,  $p \leq 0,01$ ). Различий между красным и синим нет ( $\varphi_{эмп}^* = 0,65$ , незначимо).

Отметим одну особенность полученных результатов – малое количество случаев иллюзий в черно-белом, т.е. обычном варианте установочного эксперимента. Как правило, в подобных экспериментах иллюзия возникает в 30–60% случаев [3; 7]. Возможными причинами низкого уровня иллюзий в данном эксперименте могут быть: 1) особенность видеоролика (время экспозиции двух одинаковых кругов в конце здесь составляло 0,8 с, что отличается от экспозиции в других подобных экспериментах); 2) особенности испытуемых (студенты-психологи, у которых, вероятно, более высок уровень рефлексивности, которая может нейтрализовывать установочные эффекты [7]). Однако это не меняет сути полученного результата: именно цвет выступает той переменной, которая значимо усиливает установочную иллюзию в данном случае, причем в контрастном ее варианте. Существенно также то, что красный и синий цвета не дают различий в установочных эффектах, важным оказывается сам факт наличия цвета.

Частично наша гипотеза подтвердилась: цвет содействует формированию установки. Однако мы предполагали, что это влияние цвет оказывает, создавая более возбужденный эмоциональный фон, и поэтому оно будет свойственно лишь красному цвету. Это не подтвердилось, синий цвет оказывает такое же влияние. Что общего у красного и синего цвета, в отличие от черно-белого? Цвет, практически любой, глубоко «сцеплен» с эмоциями, предстает чуть ли не как воплощение эмоций [1, с. 52]. Поэтому красный и синий цвета, в отличие от черно-белого, активизируют эмоциональность как таковую. Эмоциональность, как некоторая, говоря словами К. Левина, валентность, нервно-психическая энергетическая заряженность фона сознания человека, вероятно и стимулирует формирование установки. Можно вспомнить, в связи с этим, что Д.Н. Узнадзе,

говоря о возникновении фиксированной установки, использовал термин «возбудимость». Ясно, что такой термин уместен при понимании установки именно как энергетического (вероятно, на нервно-психическом уровне) образования. По-видимому, любой цвет создает так или иначе такую заряженность, тем вносит неравновесность в систему сил фонового психологического пространства субъекта, что и способствует появлению установок.

Требуется объяснения также факт полного доминирования среди установочных иллюзий их контрастного варианта. Ранее в наших исследованиях была выдвинута модель двух типов структуризации фонового психологического пространства восприятия: пространство мест (топологическое пространство) и пространство связей (проективное пространство) [5; 6]. Согласно этой модели, контрастная иллюзия возникает, когда фон восприятия структурирован как пространство связей и проекций. В так организованном пространстве иллюзия возникает из-за замещения образами-проекциями объекта, и блокировки этими образами рефлексии и контроля субъектом своего восприятия, в частности своей позиции и своего состояния. Действительно, цвет усиливает образ, придает ему довлеющий характер, и как бы лишает субъекта беспристрастного рефлексиирующего объективного видения, создает симпатию-связь, которая и способствует иллюзии. (Можно вспомнить, что некоторые кинорежиссеры в свое время отказывались переходить на цветное кино, интуитивно находя в его эстетическом эффекте не только преимущества, но и недостатки.)

Можно полагать, исходя из полученных результатов, что вряд ли какой-то цвет будет способствовать появлению ассимилятивной иллюзии. Скорее всего, для стимулирования последней фон восприятия должен заполняться стимулами из других модальностей (слух, обоняние или другое?).

**Выводы:** цветовая окраска объектов и фона значимо усиливает иллюзии установки. При этом практически полностью доминирует контрастный вариант иллюзии.

#### Библиографический список

1. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. – СПб.: Речь, 2005. – 205 с.
2. Тухтеева Н.Х. Влияние иррелевантных параметров задач на эффект установки (на примере эффектов Лачинса и Узнадзе): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 24 с.



3. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 448 с.

4. Узнадзе Д.Н. Философия. Психология. Педагогика: наука о психической жизни. – М.: Смысл, 2014. – 414 с.

5. Яновский М.И. Зависимость установочных эффектов от эмоциональной окраски объекта // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 4 (72). – С. 160–166 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-4-160-166> (дата обращения: 10.04.2018).

6. Яновский М.И. Роль фонового психологического пространства в возникновении эффектов установки / М.И. Яновский, Н.П. Андрюшкова, В.В. Брейкин, Е.В. Чуканов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 117–128.

7. Яновский М.И., Андрюшкова Н.П., Чуканов Е.В. Формирование фиксированной установки методом «25-го кадра» // Пензенский психологический вестник. – 2017. – № 1 (8). – С. 47–69 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [psy2017\\_1\\_3.pdf](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-1-3) (дата обращения: 15.06.2017).

#### References

1. Bazыma B.A. Psihologiya cveta: teoriya i praktika. – SPb.: Rech', 2005. – 205 s.

2. Tuhtieva N.H. Vliyanie irrelevantnyh parametrov zadach na ehffekt ustanovki (na primere ehffektov Lachinsa i Uznadze): avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 2013. – 24 s.

3. Uznadze D.N. Teoriya ustanovki. – М.: Izd-vo «In-t prakticheskoy psihologii»; Voronezh: MODEHK, 1997. – 448 s.

4. Uznadze D.N. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika: nauka o psihicheskoy zhizni. – М.: Smysl, 2014. – 414 s.

5. YAnovskij M.I. Zavisimost' ustanovochnyh ehffektov ot ehmocional'noj okraski ob"ekta // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – № 4 (72). – S. 160–166 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-4-160-166> (data obrashcheniya: 10.04.2018).

6. YAnovskij M.I. Rol' fonovogo psihologicheskogo prostranstva v vznikenovienii ehffektov ustanovki / M.I. YAnovskij, N.P. Andryushkova, V.V. Brejkin, E.V. CHukanov // Voprosy psihologii. – 2017. – № 4. – S. 117–128.

7. YAnovskij M.I., Andryushkova N.P., CHukanov E.V. Formirovanie fiksirovannoj ustanovki metodom «25-go kadra» // Penzenskij psihologicheskij vestnik. – 2017. – № 1 (8). – S. 47–69 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [psy2017\\_1\\_3.pdf](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-1-3) (data obrashcheniya: 15.06.2017).

**Корнев Сергей Александрович**  
кандидат психологических наук  
**Смирнов Владислав Вадимович**  
Ивановский государственный университет  
kornevbox@mail.ru, gregora@mail.ru

## СМЫСЛ ЖИЗНИ И СТРАХ СМЕРТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

*В настоящее время проблемы субъекта и субъектности привлекают все большее внимание психологов. Авторы рассматривают две основные категории – смысл жизни и страх смерти, – которые вплетены в сущность субъекта на уровне социально-психологических отношений. Выявлены виды и психологические причины объективизации этих категорий в сознании человека, в том числе с учетом возрастных и других особенностей личности, влияния социальной среды и межличностного взаимодействия, защитные механизмы, которые при этом чаще всего срабатывают, уточнены определения и характеристики рассматриваемых категорий с точки зрения субъект-объектного подхода, отмечена связь данных категорий с рядом других социально-психологических понятий и категорий. Установлено: страх смерти у человека присутствует всегда, но в зависимости от ситуации происходит, то уход на уровень субъекта, то объективизация этой категории. Жизнь – процесс течения и перемены актуальности этих состояний в рамках социально-психологических отношений.*

***Ключевые слова:** доверие, сознание, идентификация, коллективный субъект, отношение, эмоции, чувства, межличностное взаимодействие.*

Смысл жизни и страх смерти вплетены в существование личности на уровне коллективного субъекта. Это часть и продолжение субъекта в рамках системы социально-психологических отношений. Существует возможность объективизации этих категорий. Часто это происходит во время болезни, потери близких, кризисных ситуаций. Сама жизнь дает возможность выводить явления смысла жизни и страха смерти за рамки субъекта. В этом случае личность, сталкиваясь с реальностью, осознает конечность и бессмысленность своего существования. Обычно срабатывают защитные механизмы, которые возвращают объективированную причину в субъектное состояние и позволяют поддерживать равновесие системы социально-психологических отношений на уровне субъекта отношения.

В начале XX века А. Адлер обращал внимание на связь поведенческих смыслов со смыслом всей жизни человека, с общей ее направленностью, указывал на субъективный смысл, который приобретают для человека обстоятельства его жизнедеятельности [1, с. 22]. К.Г. Юнг отмечал направленность человека на отыскание смысла жизни, представив это стремление как специальную задачу [15, с. 84, 86].

Мы проанализировали подходы к изучению понятия «смысл» в отечественной психологии и выделили ряд общих положений: а) смысл порождается реальными отношениями, связывает субъекта с объективной действительностью. Уникальность системы отношений обуславливает уникальность системы смысловых образований; б) источником смысловых образований являются потребности и мотивы личности; в) смысл выполняет функцию регуляции практической деятельности; г) смысловые образования есть система: это ядро личности [8, с. 93–94]. Основными характеристиками понятия «смысл» выступают контекстуальность и интенцио-

нальность. Исходя из этого, можно дать следующее определение: **смысл** – отношение, отражающее жизненную позицию личности к значимым для нее объектам, явлениям, процессам, регулирующее направленность деятельности этой личности как субъекта социально-психологических отношений.

В системе смысловых единиц важное значение имеет понятие личных ценностей. Они представляют собой универсалии смысла, выявляющиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество. Цельный ряд авторов предлагает различать два вида ценностей: цели жизнедеятельности (терминальные ценности) и принципы жизнедеятельности (инструментальные ценности) [4]. Становление личностных ценностей происходит путем интериоризации личностью социальных ценностей, переход их в смысловую сферу происходит через разделение ценностей малой референтной группой, с которой человек идентифицируется. «Можно сказать, что уникальный смысл сегодня может стать универсальной ценностью завтра, так создаются религии» [2]. Но сегодня человек живет в эпоху разрушающихся и исчезающих традиций. Универсальные ценности приходят в упадок, многие охвачены чувством бесцельности и пустоты.

Понятие смысла жизни относится к разряду междисциплинарных, оно рассматривается и в теологии, и философии, и в художественной литературе. В психологии же исследуют, какое влияние оказывает наличие или отсутствие смысла жизни, а также причины его утраты и обретения. Смысл жизни можно определить как более или менее адекватное переживание направленности собственной жизни. «Главным при этом является не осознание представления о смысле жизни, а насыщенность повседневной жизни смыслом» [14].

«Основой поиска-осознания смысла жизни является принятие страданий, которые выпадают нам

на жизненном пути и стремление жить по совести» [13]. Человек, утративший смысл жизни, пребывает в сильном кризисе и тратит существенное количество энергии на вытеснение мыслей о бессмысленности собственной жизни. «Для преодоления он должен либо найти цель, либо ослабить неудовлетворенную потребность в осмысленности собственной жизни» [10]. Но когда исключается смысловая направленность, пропадает центральный внутренний конструкт, который является сутью, ядром личности. В результате у человека усиливается тревожность и ощущение бессмысленности своих стремлений. Утратив направленность жизни, утратив субъектность, он ввергает себя в бесконечную борьбу за вытеснение страха приближающегося конца – смерти.

«Во все века нравственно-психологическая зрелость человека оценивалась, прежде всего, по спокойному отношению к собственной гибели» [3]. Мы проследили, как изменялось отношение к смерти, начиная от греческого достижения полей элизиума, веры в орфическое перерождение души и сократовского выбора места и способа смерти. В Средние века происходит социализация, конституционализация, клирикализация и коммерциализация смерти. «Характер отношения к смерти отличается интеллектуально-эмоциональной нерасчлененностью, переходом от жуткого страха посмертного наказания, до смеха карнавала, вплоть до пляски на костях, проявляющегося в явлении масабре. В эпоху Возрождения отношение к смерти вновь меняется от антропоцентрической веры в героическую жизнь, заканчивая изучением смерти и умирания. Смерть постепенно становится управляемой, благодаря возможностям разума, смерти перестают бояться, так как ее изучают» [9].

В ведущих мировых религиях (буддизме, христианстве, исламе) смерть чаще понимается не как конец личного бытия, а как момент радикального ее изменения, за которым жизнь приобретает в таинстве смерти новую сущность и продолжается в иных формах, таких как переселение в «страну мертвых», отделение бессмертной души от смертного тела и приобщение ее к бытию божественного универсума или переход к загробному личному существованию.

Исходя из основных трактовок понятия «страх», можно констатировать, что «страх – это сильная эмоция, которая оказывает существенное влияние на перцептивно-когнитивные процессы и поведение индивида» [6]. При этом страхи людей очень многообразны, не существует их общепринятой классификации, но большинство страхов так или иначе имеют в основе страх смерти.

Обобщая причины страха смерти, можно сказать, что основная проблема современного общества – это экзистенциальный вакуум: отсутствие цели и смысла жизни. Пустое существование – это

уже не жизнь, а промежуточное между жизнью и смертью. Не осознаваемый страх смерти порождает несовершенные защитные механизмы. У всех людей, так или иначе, присутствует страх смерти, однако большинство вырабатывает адаптивные стратегии, включающие такие основанные на отрицании механизмы, как подавление, вытеснение, смещение, вера в личное всемогущество, социально санкционированные религиозные верования, «обезвреживающих» смерть, и усилия к преодолению смерти посредством различного рода активностей, направленных на достижение символического бессмертия.

Существуют две возможности для борьбы человека со страхом смерти: 1) вера в свою исключительность и бессмертие, в полный контроль своей жизни, рационализацию всего, что связано с этим общечеловеческим, общеприродным явлением; 2) вера в слияние и поглощение социумом, группой, Богом, значимым другим, на которого осуществляется проекция божественных качеств, так как он, как кажется человеку, имеет возможность или пытается все контролировать и всем руководить. Иными словами, человек может поверить, что Бог внутри него или он сам подобен Богу – вера в исключительность. «Это очень пугающе, индивидуация, сепарация от целого, в продвижении вперед и проживании жизни отдельного изолированного существа, в превосходстве над сверстниками и родителями. Стремление обособиться от природы, стать хозяином самого себя зачастую выражается в предельной изоляции, исключение мифа о спасителе, без успокаивающей жизни в коллективе. Принятие на себя всей полноты ответственности за свою жизнь» [16].

Чтобы подтвердить теоретические положения, было проведено эмпирическое исследование взаимосвязей между особенностями, степенью выраженности страха смерти, спецификой принятия собственной смертности и наличием целей и смысла жизни как основной направленности деятельности личности.

1. Страх смерти связан с механизмами идентификации с известным и относительно безопасным окружением, с собственным телом, с окружающими человека близкими людьми, с той зоной комфорта, которая его окружает. Утрата целей и смысла жизни приводит к уменьшению веры в собственные силы, в способность контролировать события, что уменьшает принятие жизни, к ослаблению ответственности, отсутствию желания позитивно использовать трудности и кризисные ситуации. Снижается стремление к познанию и уверенность в себе.

2. Сильный страх смерти приводит к одному из механизмов защиты – избеганию темы смерти. Основные чувства, которые испытывают люди, старающиеся отклонять мысли о смерти, – страх

тревога и грусть-тоска. Эта категория респондентов стремится сохранить здоровье, умереть от старости или во сне. Им характерно отношение к кризисным ситуациям как к наказанию, для них сложно анализировать причины и приобретать не только негативный, но и позитивный опыт из возникающих трудностей. Большое значение имеет общественное признание, воспитанность, исполнительность и честность. Они не считают важным познание, свободу и твердую волю.

3. Выявлено мало корреляций показателя «нейтральное принятие смерти» с какими-либо факторами, рассматриваемыми в анализе. Само значение выраженности параметра достаточно сильное: в среднем по выборке 5,1 балла из максимально возможных 7 баллов (максимальное значение, полученное в выборке, – 6,6 балла). Можно предположить, что столь малое количество связей вызвано тем, что большинство респондентов использовали ответы на вопросы по данному фактору как инструмент защиты от реальных чувств по отношению к смерти.

4. Одним из самых сильных методов борьбы со страхом смерти является вера в различные варианты жизни после смерти. Вероятно, поэтому самый популярный ответ на вопрос о том, как вы представляете себе смерть, – это переход в иные миры (37%). Тем не менее, сильное позитивное принятие смерти соответствует сниженному интересу и эмоциональной насыщенности жизни, фатализму и отсутствию веры в свободный выбор. Такие люди считают, что все определяется случаем, а не силой и упорством человека, они имеют низкую общую осмысленность жизни. Эта категория респондентов не хочет брать на себя ответственность, для них слабо проработано осмысленное отношение к собственной смерти. Наиболее значимыми ценностями для них является материально обеспеченная жизнь, любовь, жизнерадостность, честность. Они не стремятся к познанию, рационализму, развитию кругозора, не уверены в себе.

5. Самые выраженные связи со смыслом жизни показало приближающее принятие, или принятие смерти как бегство от страданий. Люди, считающие, что смерть предлагает освобождение от физической и психологической боли и страданий, обычно не имеют выраженных целей в жизни, их жизнь не интересна и слабо эмоционально насыщена, они не удовлетворены самореализацией, не верят в свои силы и способности контролировать события. Чем сильнее у человека пораженческие настроения, тем меньше у него общая осмысленность жизни. Для этой категории характерна низкая онтологическая защищенность, придание смысла смерти, а не жизни, слабое усвоение опыта кризисных ситуаций.

6. Люди, имеющие цели в жизни, принимают изменчивость жизни и стремятся к личностному

росту и реализации «бытийных» мотивов, относятся к ней как к ценности. Они испытывают онтологическую защищенность, несут ответственность.

7. Если настоящее испытуемых не интересно и мало эмоционально, то они не стремятся к личностному росту, не принимают собственную жизнь, не могут брать ответственность и получать положительный опыт из кризисных ситуаций. Они придают большое значение материально обеспеченной жизни, эффективности в делах, при этом развитие имеет для них гораздо меньшее значение.

8. Чем выше у респондентов ощущение продуктивности пройденного отрезка жизни, тем больше они принимают свою жизнь, тем больше в ней смысла, тем выше принятие себя. Человек ощущает собственную индивидуальность, доверяет, уважает и заботится о собственных нуждах. Для него важно развитие и твердая воля, он чувствует себя более свободно, поэтому менее значимы самоконтроль и терпимость.

9. Если испытуемый верит в свои силы и способность контролировать события, то он принимает изменчивость жизни, относится к жизни как ценности, стремится брать ответственность, обладает онтологической защищенностью.

10. Когда человек подвержен фатализму, убежденности, что жизнь не поддается сознательному контролю, то он не стремится к личностному росту, не ценит ее, не доверяет себе. Таких людей отличает минимальная онтологическая защищенность, ответственность и способность адекватно действовать в кризисных ситуациях.

11. Было выявлено, что чем старше испытуемый, тем менее он принимает собственную жизнь, тем слабее ее осмысленность, хуже принятие собственной индивидуальности, доверие к себе, заботы о собственных нуждах. При этом пожилые больше верят в существование после жизни, стараются не брать ответственность и интегрировать психотравмирующий опыт. Они не придают значения удовольствиям, развитию, свободе, независимости. И для них счастье, если находится выход в заботе о других, о благосостоянии, развитии, совершенствовании других людей, всего народа, человечества в целом.

12. Люди, долгое время связанные узами брака, с трудом принимают изменчивость жизни и мало стремятся к личностному росту, жалеют о пройденном отрезке жизни, при этом отличаются высокой ответственностью и чувством долга.

13. Многодетные родители лучше защищены от страха смерти, стараются принимать ее как данность, относиться к ней сознательно и подготовиться к ее приходу. Для них важен личностный рост и ответственность. Это единственная категория, которая показала связь с наличием мечты, что может косвенно подтверждать их оптимистичный взгляд в будущее.

14. Восприятие собственного материального положения может оказывать влияние на общую осмысленность жизни, на оценку возможности контроля и принятия решения. Люди, удовлетворенные своим материальным положением, не хотят умирать внезапно, мучительно и болезненно и предпочитают смерть во сне. Для них большое значение имеет твердая воля, ответственность и высокие запросы.

15. Степень удовлетворенности жилищными условиями имеет связь с принятием смерти: если обеспечен хорошим жильем, то зачем воспринимать смерть как данность, относится к ней сознательно и готовится к ее приходу. Неудовлетворенность жилищными условиями коррелирует с потребностями в личностном росте и терпимостью.

16. Обнаружены некоторые различия в восприятии тематик исследования между мужчинами и женщинами. Так, женщины больше верят в загробную жизнь, а мужчины больше принимают себя. Прекрасному полу кажется, что они проживут дольше, а сильный пол относится к этому более критично. Женщины больше ценят любовь и честность, а мужчины рационализм. Но по основным показателям страха смерти и осмысленности жизни существенных различий между полами не выявлено.

Наше исследование касалось объективизации страха смерти и осмысленности жизни, как у исследователей, так и испытуемых. Момент объективизации сродни конфликту, когда восприятие этих явлений обостряется и может переходить на новый уровень в системе социальных отношений. Если человек утрачивает смысл жизни, то борьба с объективизацией страха смерти может происходить по-разному: обращение к религии, к психологу, друзьям и близким, что позволяет подключать ресурсы коллективного субъекта. В других случаях человек может отгородиться от мира, поверить в собственную исключительность и бессмертие. Обычно второй путь тупиковый, поскольку он приводит к росту тревожности по мере старения человека и утраты возможности контролировать собственную жизнь. Поэтому в случае чрезмерной объективизации страха смерти и отсутствия смысла жизни возможно обращение к религии и церкви, слияние и поглощение социумом, группой, значимым другим, на которого осуществляется проекция божественных качеств. В крайнем случае индивид можем испытывать такой вид стремления к смерти и принятие ее, как «бегство от страданий». То есть, человек стремится к смерти как единственной возможности избавления от страданий через вынос чрезмерной объективизации отсутствия смысла на уровень коллективного субъекта.

Люди во все времена будут стремиться придать происходящему какой-либо смысл. Поиск или объективизация смысла жизни, наличия в ней цели помогает человеку сопротивляться мысли о соб-

ственной конечности. Именно поэтому чем выше осмысленность жизни, тем больше человек принимает свою жизнь, ощущает чувство доверия к себе, другим, миру. «Доверие связано с межличностными отношениями, реализуемыми в контексте социальной системы, социально-психологических отношений между людьми в целом. То есть оно затрагивает межгрупповой и межиндивидуальный уровни взаимодействия субъектов» [7]. Чем выше уровень доверия, тем больше стремление к развитию, к активной деятельности, выше ответственность и, как итог, меньше страх смерти. Кроме того, исследование показало лучшую защищенность от страха смерти и бессмысленности жизни родителей, имеющих большее число детей. Для них доступнее такая категория, как мечта, что подтверждает их более позитивный взгляд в будущее. Рождение и воспитание детей дает человеку положительный заряд. Часть того, что мы закладываем и отдаем нашим детям, останется и будет жить с ними на уровне коллективного субъекта.

Таким образом, страх смерти у человека присутствует всегда, но в зависимости от ситуации происходит, то уход на уровень субъекта, то объективизация этой категории. Жизнь – процесс течения и перемены актуальности этих состояний в рамках социально-психологических отношений.

#### Библиографический список

1. Адлер А. Смысл жизни // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 15–26.
2. Арутюнян Э.А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности. – Ереван: Изд-во АНАРМССР, 1979. – С. 49–61.
3. Гроф С. Человек перед лицом смерти. – М., 2002. – 136 с.
4. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решения. Социально-психологический подход к проблеме // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 254–277.
5. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психические типы // Психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 72–80.
6. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. – Минск: Выш. шк., 1997. – 524 с.
7. Корнев С.А. Детерминация доверия процессом социальной идентификации личности: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2006. – 169 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 437 с.
9. Морозовцева Т.В. Идея смерти в культурно-философской ретроспективе. – Таганрог, 2001. – 120 с.
10. Налчаджян А.А. Загадка смерти. Очерки психологической танатологии. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

11. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Волониковой. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 322 с.

12. Сушков И.Р. Психология взаимоотношений. – М.: Академический проект, ИП РАН, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.

13. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М.: Ин-т рус. цивилизации, 2011. – 656 с.

14. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.

15. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – 336 с.

16. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 2000. – 576 с.

#### References

1. Adler A. Smysl zhizni // Filosofskie nauki. – 1998. – № 1. – S. 15–26.

2. Arutyunyan E.H.A. Mikrosreda i transformaciya obshchestvennyh cennostej v cennostnuyu orientaciju lichnosti // Obraz zhizni i cennostnye orientacii lichnosti. – Erevan: Izd-vo ANArmSSR, 1979. – S. 49–61.

3. Grof S. CHelovek pered licom smerti. – M., 2002. – 136 s.

4. ZHukov YU.M. Cennosti kak determinanty prinyatiya resheniya. Social'no-psihologicheskij podhod k probleme // Psihologicheskie problemy social'noj regulyacii povedeniya. – M.: Nauka, 1976. – S. 254–277.

5. ZHuravlev A.L. Kollektivnyj sub"ekt: osnovnye priznaki, urovni i psihicheskie tipy // Psihologicheskij zhurnal. – 2009. – № 5. – S. 72–80.

6. Kondrashenko V.T., Donskoj D.I. Obshchaya psihoterapiya. – Minsk: Vysh. shk., 1997. – 524 s.

7. Kornev S.A. Determinaciya doveriya processom social'noj identifikacii lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk. – Kostroma, 2006. – 169 с.

8. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla. – M.: Smysl, 1999. – 437 s.

9. Morodovceva T.V. Ideya smerti v kul'turfilosofskoj retrospektive. – Taganrog, 2001. – 120 s.

10. Nalchadzhyan A.A. Zagadka smerti. Oчерki psihologicheskoy tanatologii. – SPb.: Piter, 2004. – 224 s.

11. Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub"ekta / pod red. A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovej. – M.: PERSEH, 2002. – 322 s.

12. Sushkov I.R. Psihologiya vzaimootnoshenij. – M.: Akademicheskij proekt, IP РАН, Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1999. – 448 с.

13. Trubeckoj E.N. Smysl zhizni. – M.: In-t rus. civilizacii, 2011. – 656 с.

14. Frankl V. CHelovek v poiskah smysla. – M.: Progress, 1990. – 367 с.

15. YUng K.G. Problemy dushi nashego vremeni. – M.: Progress-Univers, 1993. – 336 с.

16. YAlom I. EHkzistencial'naya psihoterapiya. – M.: Klass, 2000. – 576 с.

**Куфтяк Елена Владимировна**доктор психологических наук, профессор  
Костромской государственной университет**Магденко Ольга Владиславовна**кандидат психологических наук  
Новосибирский государственный университет**Уйманова Олеся Викторовна**

Новосибирский государственный университет

**Чистякова Елена Владимировна**Средняя общеобразовательная школа № 179, г. Новосибирск  
kuftyak@yandex.ru, kotovskova@mail.ru

## ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РОЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научного проекта № 18-013-01101.

*В статье анализируется связь привязанности ребенка и состояния его психического здоровья. На выборке детей выделены и описаны типы привязанности ребенка к матери: надежный и ненадежный. Произведено сравнение групп детей с учетом типа привязанности. Выявлено, что выраженность проблем психического здоровья выше у мальчиков с ненадежным типом привязанности. Недостаток в эмоциональной привязанности ребенка к матери предрасполагает к поведенческим проблемам.*

**Ключевые слова:** привязанность к матери, психическое здоровье, младшие школьники.

**И**сследования психических отклонений в детской популяции во всем мире свидетельствуют о стойкой тенденции их роста и снижения уровня психического здоровья [3; 6; 13]. Данные лонгитюдных исследований свидетельствуют о том, что наличие проблем в психическом здоровье устойчиво сохраняется в детстве и переходит во взрослый возраст [5; 16]. Эксперты ВОЗ на основе многочисленных исследований убедительно показали, что нарушения психического здоровья чаще отмечаются у детей, которые находятся в неблагоприятной семейной среде [13]. Именно в детстве проблемы психического здоровья имеют прямую связь с окружающей их обстановкой, чем в другие возрастные периоды. Обеспечение безопасности и защищенности в окружающей ребенка среде устанавливается благодаря привязанности ребенка к родителю [2; 7; 11; 15].

В рамках классической трактовки привязанности в зарубежной психологии и отечественного подхода изучения взаимодействия взрослого и ребенка привязанность определяется как индивидуально направленная устойчивая эмоциональная связь, в которой чувство безопасности человека связывается с отношениями [1; 10]. Так, основная функция привязанности заключается не в удовлетворении физиологических потребностей, а в обеспечении чувства безопасности. Важным положением теории привязанности является то, что паттерн отношений, который ребенок сформировал с близкими, станет основой будущих взаимоотношений во взрослости [7; 11]. Паттерн привязанности напрямую зависит от родителя, который может различным образом проявлять свою заботу о ребенке [9]. В настоящее время различия в отношениях привязанности описываются по-

средством категориальной системы предложенной М. Айнсворт. Она проводит различия между безопасной привязанностью и двумя типами небезопасной привязанности: небезопасная/избегающая привязанность и небезопасная/амбивалентная привязанность. По мнению исследователей, паттерн привязанности оказывает пожизненное влияние на познавательное и социальное развитие, регуляцию стресса, личную и общественную жизнь, профессиональные отношения, а также психическое здоровье [2; 8; 11; 12; 14; 19].

Настоящее исследование представляет собой попытку изучения влияния привязанности к матери на показатели психического здоровья на российской выборке детей.

Цель данного исследования – изучить соотношение показателей привязанности к матери с показателями психического здоровья детей. Общая гипотеза исследования состояла в том, что тип привязанности к матери соотносится с изменением экстерналичных и интерналичных проблем детей.

**Описание выборки и методики исследования.** Всего обследовано 178 детей младшего школьного возраста трех школ города Костромы и Новосибирска, 85 мальчиков и 93 девочки в возрасте от 10 до 12 лет.

Оценка психического здоровья детей была проведена с помощью стандартизованного скринингового опросника «Сильные стороны и трудности» (ССТ) [18]. Опросник направлен на изучение распространенных интерналичных и экстерналичных проблем детей в возрасте от 3 до 17 лет и широко используется для выявления детей с проблемами психического здоровья в разных странах [5]. Оценка психического здоровья в исследовании была проведена взрослыми (родителями, психологами).

Опросник содержит пять шкал: эмоциональные симптомы, проблемы с поведением, гиперактивность / невнимательность, проблемы со сверстниками и просоциальное поведение. Шкалы эмоциональных симптомов и проблем со сверстниками образуют итоговую шкалу интернализации, а шкалы проблем с поведением и гиперактивности / невнимательности – шкалу экстернализации.

Оценка привязанности к матери проводилась с использованием «Опросника оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева, Г.В. Бурменская, 2007) [12]. Методика позволяет определить тип привязанности (надежный, ненадежный), а также выявить особенности проявления привязанности в отношениях с матерью: эмоциональная близость с матерью; взаимодействие с матерью в социальном контексте; восприятие матери как источника помощи и поддержки; принятие матери и др.

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 19.0.

**Результаты и их обсуждение.** В результате изучения типа привязанности в группе детей младшего школьного возраста были выделены две группы детей с учетом типа привязанности к матери, условно названные дети с надежным и ненадежным типами привязанности (табл. 1). Большинство (чуть более две трети) выборки обследованных школьников (71,3%) составили дети с надежным типом привязанности (тип В) к матери. Чуть менее трети (28,7%) имели ненадежный тип привязанности: избегающий – тип А (11,2%) и амбивалентный – тип С (17,4%). Интересны данные о том, что у мальчиков чаще встречается избегающий тип привязанности, а у девочек – амбивалентный. Согласно классическим представлениям о привязанности, тип привязанности ребенка остается стабильным. Внутренняя рабочая модель взаимоотношений ребенка устанавливается рано в детстве, а затем не поддается изменениям, что объясняется семейными отношениями и обстоятельствами, которые остаются стабильными. По данным Фрейли, надежная привязанность остается умеренно стабильной в период от 1 до 19 лет [17].

Последующий анализ позволил выявить особенности в эмоциональной привязанности к матери у детей с надежной и ненадежной привязанностью с учетом пола.

У девочек надежная привязанность отмечалась чаще, чем у мальчиков, и у них сильнее проявлялась эмоциональная близость с матерью ( $U=1612,5$ ,  $p=0,055$ ), по сравнению с мальчиками с надежной привязанностью. При сравнении проявлений привязанности у мальчиков и девочек данные указывают на то, что привязанность у мальчиков имеет специфику. Так, мальчики с надежной привязанностью указывают на более эмоционально чуткое материнское отношение к ним ( $U=1623,5$ ,  $p=0,05$ ) и высокую потребность в участии матерей в освоении ими различных аспектов социальной жизни вне дома (например, школьной жизни и внешкольного общения) ( $U=1639$ ,  $p=0,06$ ) по сравнению с девочками с надежной привязанностью. Вероятно, в этих данных прослеживается влияние пола на характеристики привязанности. Так, для девочек в привязанности к матери оказывается важным – эмоционально близкий контакт с матерью, для мальчиков – чуткое реагирование матери на возникающие запросы и ее активное участие в жизни сына.

В группе детей с ненадежной привязанностью значимых различий в проявлении особенностей привязанности между девочками и мальчиками не выявлено.

Далее были выявлены половые различия между группами детей с учетом типа привязанности в области показателей психического здоровья (рис. 1, 2). Для девочек независимо от типа привязанности характерен повышенный уровень просоциального поведения (надежный тип:  $U=1523,5$ ,  $p=0,016$ ; ненадежный тип:  $U=234,5$ ,  $p=0,07$ ), по сравнению с мальчиками. Мальчики из группы детей с ненадежной привязанностью чаще девочек из этой же группы имеют проблемы с поведением ( $U=205$ ,  $p=0,022$ ). Следует отметить, что полученные данные согласуются с известными фактами: для девочек более типично демонстрировать более «социализированное» поведение, т.е. принятое в обществе, а для мальчиков – отклонения в поведении. По данным исследователей у мальчиков отклонения в поведении встречаются в четыре раза чаще, чем у девочек и выступают фактором неблагоприятной адаптации [3, 5].

В группе школьников с ненадежной привязанностью выявились нарушения в психическом здоровье (рис. 2). У девочек с ненадежным типом привязанности

Таблица 1

Распределение детей в зависимости от типа привязанности, %

Регион	Надежный тип привязанности		Ненадежная привязанность			
			Избегающий тип привязанности		Амбивалентный тип привязанности	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Кострома, n=96	37,5	36,4	4,2	10,4	5,2	6,25
Новосибирск, n=82	39,0	29,3	3,6	3,6	15,8	8,5
Всего, n=178	38,2	33,1	3,9	7,3	10,1	7,3



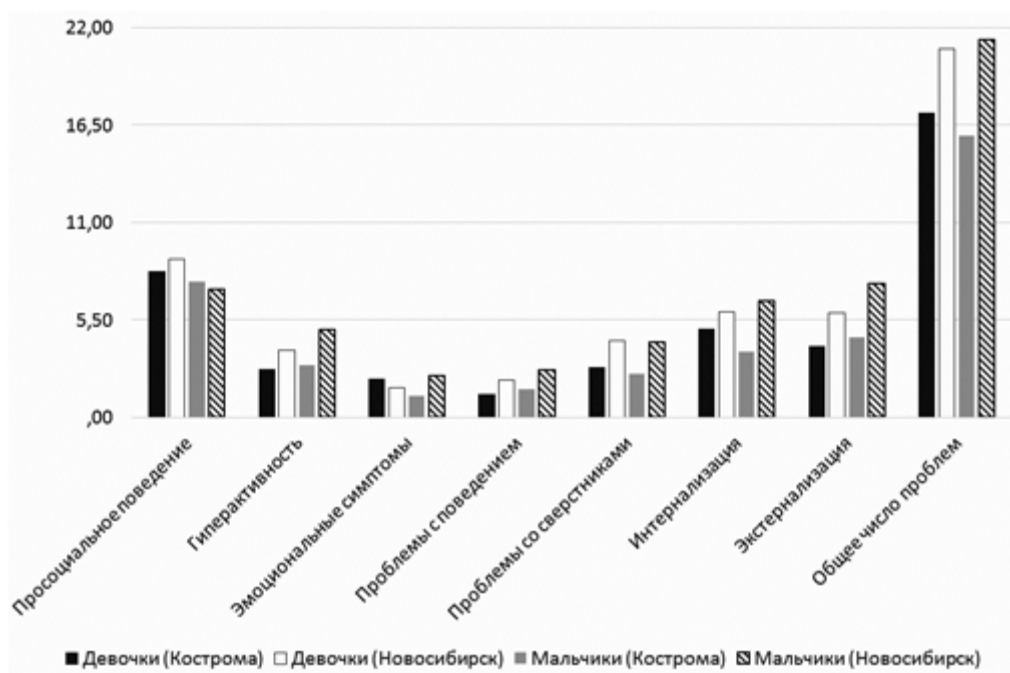


Рис. 1. Различия показателей психического здоровья среди детей с надежной привязанностью

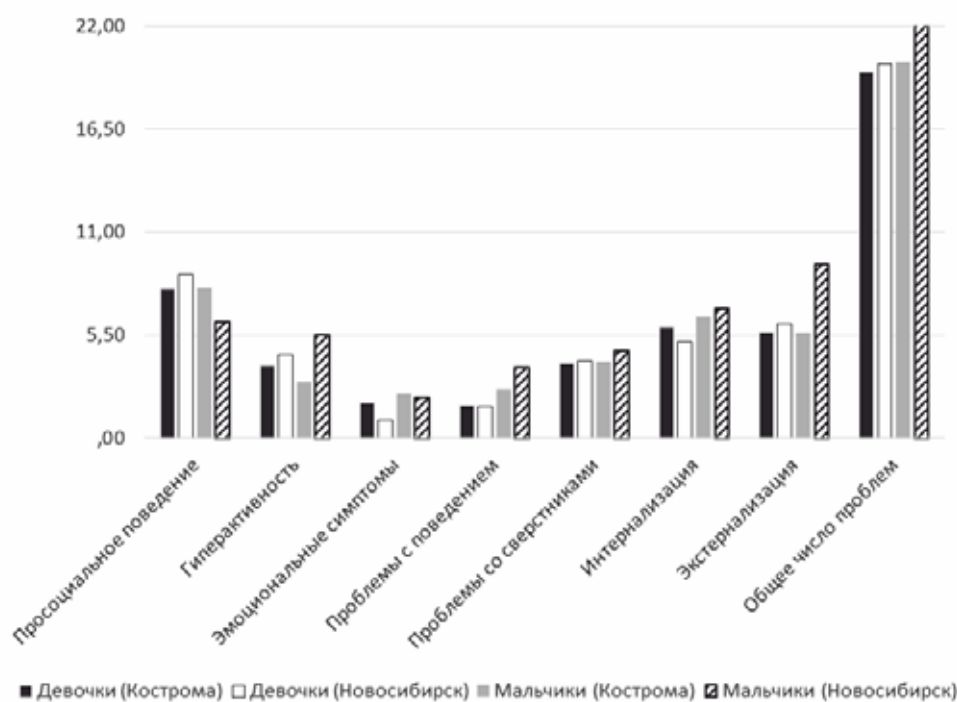


Рис. 2. Различия показателей психического здоровья среди детей с ненадежной привязанностью

занности выше уровень гиперактивности ( $U=600,0$   $p=0,028$ ) по сравнению с надежно привязанными девочками. У мальчиков с ненадежным типом привязанности чаще обнаруживаются проблемы с поведением ( $U=546,0$   $p=0,032$ ) и чаще возникают проблемы в общении со сверстниками ( $U=539,5$   $p=0,027$ ), по сравнению с мальчиками с надежной привязанностью. У мальчиков с ненадежной привязанностью повышенный уровень интернализации ( $U=571,5$   $p=0,06$ ) и большее количество проблем ( $U=558,0$   $p=0,046$ ) по сравнению с мальчи-

ками с надежной привязанностью. Можно видеть, что мальчики с ненадежной привязанностью имеют больше проблем в психическом здоровье.

В ходе исследования также были выявлены корреляционные взаимосвязи показателей эмоциональной привязанности ребенка к матери с показателями психического здоровья на общей выборке детей (табл. 2).

Показатель взаимодействия с матерью в социальном плане был отрицательно связан с экстернализацией ( $p=0,01$ ) и входящими в эту

**Значимые корреляции между показателями эмоциональной привязанности к матери и психического здоровья на общей выборке младших школьников**

Показатели эмоциональной привязанности ребенка к матери	Показатели психического здоровья	Коэффициент ранговой корреляции $r$ (s)
Взаимодействие с матерью в социальном контексте	Гиперактивность	-0,15*
	Проблемы с поведением	-0,17*
	Проблемы со сверстниками	-0,26**
	Интернализация	-0,17*
	Экстернализация	-0,19*
	Общее число проблем	-0,23**
Принятие матерью	Гиперактивность	-0,17*
	Экстернализация	-0,16*
	Общее число проблем	-0,15*
Эмоциональная чуткость матери к ребенку	Проблемы со сверстниками	-0,16*
Совместная деятельность с матерью	Просоциальное поведение	0,21**

шкалу проблемами в поведении ( $p=0,026$ ) и гиперактивностью ( $p=0,04$ ), а также общим числом проблем ( $p=0,002$ ), интернализацией ( $p=0,022$ ) и входящим в эту шкалу проблемами со сверстниками ( $p=0,000$ ). Показатель принятие матерью был отрицательно связан с экстернализацией ( $p=0,038$ ) и входящими в эту шкалу гиперактивностью ( $p=0,021$ ), а также общим числом проблем ( $p=0,041$ ). Показатель эмоциональная чуткость матери образует отрицательную связь с проблемами со сверстниками ( $p=0,031$ ). Показатель совместной деятельности с матерью положительно связан с просоциальным поведением ( $p=0,004$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей уменьшаются экстернальные проблемы, проявляющиеся в гиперактивности и проблемах с поведением, если мама активно включается в решение жизненных задач, связанных с ребенком и демонстрирует безусловное его принятие. Установлено, что при проявлении матерью эмоциональной чуткости к ребенку, к его состоянию, настроению и потребностям ребенок реже имеет проблемы со сверстниками. Наши данные показали, что гармоничность совместной деятельности с матерью определяет ориентированность ребенка на социально-одобряемое поведение.

**Выводы.** Привязанность детей к матери характеризуется своеобразием. Соотношение дошкольников с надежной и ненадежной привязанностью в выборке составляло 71,3 и 28,7%. Установлены межполовые различия проявления эмоциональной привязанности к матери у младших школьников: проявление чуткого отношения матери на возникающие запросы и активное включение в жизнь ребенка оказывается значимым для мальчиков, эмоциональная близость с матерью – для девочек.

В целом, выраженность проблем психического здоровья выше у мальчиков с ненадежным типом привязанности.

Недостаток в эмоциональной привязанности ребенка к матери предрасполагает к поведенческим проблемам.

#### Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 2009. – № 4. – С. 17–31.
3. Гудман Р., Скотт С. Детская психиатрия. – М.: Триада-Х, 2008. – 405 с.
4. Задорова Ю.А., Куфтяк Е.В. Трансляция паттернов привязанности в поколениях семьи // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2017. – Т. 9. – № 2 (43) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mprj.ru> (дата обращения: 21.12.2017).
5. Козлова Е.А., Слободская Е.Р., Ахметова О.А. Индивидуальные особенности и социально-экономические характеристики семьи как факторы психического здоровья детей // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 46–53.
6. Кузнецова В.Б. Чувствительность к подкреплению и семейные факторы как предикторы проблем психологического здоровья детей и подростков в разных возрастных группах // Клиническая и специальная психология. – 2013. – № 1. – С. 50–65.
7. Куфтяк Е.В. Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 1 (86). – С. 78–83.
8. Куфтяк Е.В. Семейно-поколенческое исследование: теория и практика. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1 (20). – С. 64–68.

9. Куфтяк Е.В., Задорова Ю.А. Привязанность и взаимодействие матери с ребенком дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 335–340.

10. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

11. Мухамедрахимов Р.Ж., Пleshkova Н.Л. Особенности привязанности у детей в семьях и домах ребенка // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 37–44.

12. Путьрева Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 32 с.

13. Чурганов О.А. Социальные детерминанты здоровья и благополучия подростков – проект Всемирной организации здравоохранения в России / О.А. Чурганов, Е.А. Гаврилова, Т.А. Попова, В.В. Васильев, Е.Л. Кострица, Е.П. Руссова // Профилактическая и клиническая медицина. – 2014. – № 3 (51). – С. 6–11.

14. Bloom K.C. The development of attachment behaviors in pregnant adolescents // Nursing Research. – 1995. – Vol. 44. – P. 284–289.

15. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. – N.Y., 1982.

16. Caspi A., Harrington H., Milne B., Amell J., Theodore R., Moffitt T. Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26 // Journal of Personality. – 2003. – Vol. 71 (4). – P. 495–513.

17. Fraley C. Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms // Personality and Social Psychology Review. – 2002. – Vol. 6. – P. 123–151.

18. Goodman R., Slobodskaya H.R., Knyazev G.G. Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors // Eur. Child and Adolescent Psychiatry. – 2005. – Vol. 14. – P. 28–33.

19. Tuzun O., Sayar K. Attachment Theory and Psychopathology // The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences. – 2006. – Vol. 19. – P. 24–39.

### References

1. Boulbi Dzh. Privyazannost'. – M.: Gardariki, 2003. – 477 s.

2. Burmenskaya G.V. Privyazannost' rebenka k materi kak osnovanie tipologii razvitiya // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14: Psihologiya. – 2009. – № 4. – S. 17–31.

3. Gudman R., Skott S. Detskaya psixiatriya. – M.: Triada-H, 2008. – 405 s.

4. Zadorova YU.A., Kuftyak E.V. Translyatsiya patternov privyazannosti v pokoleniyah sem'i // Medicinskaya psixologiya v Rossii: ehlektron. nauch. zhurn. – 2017. – T. 9. – № 2 (43) [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mprj.ru> (data obrashcheniya: 21.12.2017).

5. Kozlova E.A., Slobodskaya E.R., Ahmetova O.A. Individual'nye osobennosti i social'no-ehkonomicheskie

harakteristiki sem'i kak faktory psixicheskogo zdorov'ya detej // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. – 2014. – T. 10. – № 3. – S. 46–53.

6. Kuznecova V.B. CHuvstvitel'nost' k podkrepleniyu i semejnye faktory kak prediktory problem psixologicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov v raznyh vozrastnyh gruppah // Klinicheskaya i special'naya psixologiya. – 2013. – № 1. – S. 50–65.

7. Kuftyak E.V. Privyazannost' rebenka k materi i otnosheniya privyazannosti blizkih vzroslyh // Sibirskij vestnik psixiatrii i narkologii. – 2015. – № 1 (86). – S. 78–83.

8. Kuftyak E.V. Semejno-pokolencheskoe issledovanie: teoriya i praktika. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2014. – T. 20. – № 1 (20). – S. 64–68.

9. Kuftyak E.V., Zadorova YU.A. Privyazannost' i vzaimodejstvie materi s rebenkom doskol'nogo vozrasta // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2018. – № 58-2. – S. 335–340.

10. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya. – M.: Pedagogika, 1986. – 144 s.

11. Muhamedrahimov R.ZH., Pleshkova N.L. Osobennosti privyazannosti u detej v sem'yah i domah rebenka // Defektologiya. – 2008. – № 2. – S. 37–44.

12. Pupyreva E.V. EHmocional'naya privyazannost' k materi kak faktor stanovleniya avtonomii lichnosti v mladshem shkol'nom vozraste: avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk. – M., 2007. – 32 s.

13. CHurganov O.A. Social'nye determinanty zdorov'ya i blagopoluchiya podrostkov – proekt Vsemirnoj organizacii zdavoohraneniya v Rossii / O.A. CHurganov, E.A. Gavrilova, T.A. Popova, V.V. Vasil'ev, E.L. Kostrica, E.P. Russova // Profilakticheskaya i klinicheskaya medicina. – 2014. – № 3 (51). – S. 6–11.

14. Bloom K.C. The development of attachment behaviors in pregnant adolescents // Nursing Research. – 1995. – Vol. 44. – P. 284–289.

15. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. – N.Y., 1982.

16. Caspi A., Harrington H., Milne B., Amell J., Theodore R., Moffitt T. Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26 // Journal of Personality. – 2003. – Vol. 71 (4). – P. 495–513.

17. Fraley C. Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms // Personality and Social Psychology Review. – 2002. – Vol. 6. – P. 123–151.

18. Goodman R., Slobodskaya H.R., Knyazev G.G. Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors // Eur. Child and Adolescent Psychiatry. – 2005. – Vol. 14. – P. 28–33.

19. Tuzun O., Sayar K. Attachment Theory and Psychopathology // The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences. – 2006. – Vol. 19. – P. 24–39.

## ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ: СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ

*В данной статье раскрыты результаты изучения социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Представлены структурные компоненты социального интеллекта (саморегуляция, самооценка, межличностное взаимодействие). Описано содержание экспериментальной диагностики социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, установлен комплексный характер его проведения, подразумевающий интеграцию методик в соответствии с его структурными компонентами. В статье представлены использованные модифицированные и немодифицированные методики диагностики, примененные на разных этапах констатирующего эксперимента, качественный и количественный анализ полученных результатов их применения. Описано содержание высокого, среднего и низкого уровней структурных компонентов социального интеллекта детей, комбинации которых определяют содержание уровней социального интеллекта детей в целом. Раскрыты выявленные особенности диагностики социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, а также особенности данного вида интеллекта.*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, старший дошкольный возраст, диагностика, саморегуляция, самооценка, межличностное взаимодействие.

В последнее время наибольший интерес в области мировой науки проявляется к процессу развития социального интеллекта. Эта ситуация обусловлена актуальностью проблемы личностного развития, когда к человеку предъявляются «серьезные требования относительно знаний и умений понимания и интерпретации не только происходящих изменений, но также поведения самого человека и других людей» [2]. Перечисленные знания и умения составляют понятие «социальный интеллект».

Социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста представляет собой единую систему взаимозависимых компонентов:

1) саморегуляция, выражающаяся в способности «реагировать на жизненные события социально приемлемым образом, сохраняя достаточную гибкость, способности осуществлять усилия или ослабление своих поведенческих реакций» [6];

2) самооценка, выражающаяся «в воззрении на окружающий мир» [1], а также определяющая степень успешности достижения своих целей и активности субъекта в стремлении занять определенную социальную позицию;

3) межличностное взаимодействие, выражающееся в умении устанавливать причинно-следственные связи между поведенческими реакциями и поступками, умении проявлять коммуникативную культуру, подстраивании общения под ситуацию.

Диагностику социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста можно рассматривать, как систему мероприятий, направленных на комплексное выявление самооценки, саморегуляции и межличностного взаимодействия. Поэтому реализация диагностики социального интеллекта детей характеризуется определенной этапностью.

С учетом структуры социального интеллекта процесс диагностики социального интеллекта де-

тей старшего дошкольного возраста осуществлялся поэтапно: 1-й этап – выявление уровня саморегуляции, 2-й этап – выявление уровня самооценки, 3-й этап – выявление уровня межличностного взаимодействия). В констатирующем эксперименте приняло участие 107 детей 6–7 лет, посещающих ДОО в г. Ельце, Липецкой области.

**1 этап исследования** был направлен на выявление уровня саморегуляции. Его реализация осуществлялась в течение июля 2017 года посредством методики «Рисование домика для птички», являющейся модификацией «Рисование домика лесника» У.В. Ульянковой [5, с. 120–124]. Модификация заключалась в конкретизации цели, формулировании критериев, показателей оценки саморегуляции, определении уровней саморегуляции, разработке ключа для упрощения обработки результатов. Цель методики состоит в определении уровня саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста. Ее реализация позволила определить степень запоминания и понимания ребенком правил предложенного задания, характер следования инструкции, сформированность навыков организованной деятельности, изучить адекватность эмоциональных реакций, умение выстраивать план действий. Критериями оценки выступили: соблюдение правил предложенного задания; характер оценивания своей работы; достижение цели. Результаты обработки полученных данных позволили установить, что в настоящее время у детей 6–7 лет уровень саморегуляции носит смешанный характер. К низкому уровню саморегуляции отнесено 32 (29%) испытуемых. Такие дети отказывались выполнять задания, либо рисовали без соблюдения предложенных правил. Они обнаруживали как положительное, так и отрицательное отношение к своему рисунку. В беседе по рисунку дети не могли вспомнить ни одного правила, либо называли одно-два.

Часть детей (примерно одна треть) оказалась от комментирования своей работы. На вопрос «Похвалит ли тебя воспитатель» такие дети молчали, либо отвечали «нет». К *среднему уровню саморегуляции* отнесено 38 (36%) испытуемых, положительно оценивающих свою работу. В 7 случаях проявилось недовольство полученным результатом по причине невозможности выполнения всех заданий. В беседе по рисунку дети вспоминали два-три правила, при помощи воспитателя находили ошибки, признавая их. Большинство детей положительно отзывались на просьбу помощи своему товарищу. Некоторые дети отказывались помочь, либо отвечали «Помогу, но только чуть». К *высокому уровню саморегуляции* отнесено 37 (35%) испытуемых. Такие дети положительно оценивали свою работу. В беседе по рисунку называли четыре-пять правил. У них не возникало трудностей в процессе рисования, а сам рисунок был выполнен красочно при соблюдении всех правил. В результате было выявлено, что в возрасте 6–7 лет, в целом, саморегуляция детей имеет следующие особенности: плохое запоминание и недостаточное понимание правил, недостаточная сформированность навыков организованной деятельности, неумение планировать свою деятельность.

**2 этап исследования** был направлен на выявление уровня самооценки. Его реализация осуществлялась в течение августа 2017 года посредством интеграции двух методик: «Кошкин дом» (модификация методики «Дерево» Л.П. Пономаренко) [4] и методики Р.С. Немова «Какой я?» [3]. Модификация первой методики заключалась в конкретизации ее цели, формулировании критериев, показателей, уровней самооценки, переструктурировании ключа к тесту, видоизменении рисунка-задания для детей. Цель методики «Кошкин дом» заключается в выявлении самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Соотношение реального и идеального положения в задании позволит определить, завышена ли или занижена самооценка у старшего дошкольника, либо является адекватной. Известно, что в возрасте 6–7 лет нормой считается адекватная самооценка или завышенная самооценка, стремящаяся к адекватной. Данная методика позволила определить характер самооценки и получить достоверные результаты, на которые следует опираться при дальнейшей работе по развитию социального интеллекта. Критерием оценки являлась выбранная ребенком позиция. В процессе применения методики ребенку необходимо было выбрать две позиции, отражающие его реальное и идеальное положение на рисунке. После обработки полученных результатов установлено следующее: с *заниженной самооценкой* выявлено 32 (29%) испытуемых. Такие дети чаще всего выбирали реальное и идеальное положение на низкой позиции. Также отмечались случаи выбора идеального поло-

жения на средней и высокой позициях. Это говорит о стремлении ребенка изменить свое отношение к себе и окружающим. С *завышенной самооценкой* выявлено 37 (35%) испытуемых. Такие дети выбирали реальное и идеальное положения персонажей на высокой позиции. С *адекватной самооценкой* выявлено 38 (36%) испытуемых. Такие дети чаще всего выбирали одинаковое реальное и идеальное положение на средней позиции, либо реальное положение на высокой позиции, а идеальное – средней, что говорит о стремлении самооценки к нормализации.

По результатам диагностики выявлено, что в возрасте 6–7 лет процентное соотношение уровней самооценки приблизительно одинаково. Известно, что для старшего дошкольного возраста нормой является адекватная самооценка, либо завышенная, стремящаяся к адекватной. Результаты исследования показали, что лишь 35% детей имеют такую самооценку. Они дружелюбны, реалистично оценивают свои возможности, стремятся преодолевать трудности. Остальным испытуемым присущи следующие особенности: детям с заниженной самооценкой свойственна замкнутость, тревожность, застенчивость, утомляемость; детям с завышенной самооценкой присуща установка на лидерство. У детей обеих групп отсутствует реалистичность оценивания своих способностей, а также им присуще неумение адекватно отражать мнения окружающих.

Более детальная информация об уровне самооценки старших дошкольников была получена посредством применения методики Р.С. Немова «Какой я?». Целью методики явилось определение самооценки детей 6–9 лет. Использование данной методики предполагало также определение завышенной, заниженной или адекватной самооценки. Исследование осуществлялось в форме беседы, в ходе которой определялся характер представлений ребенка о своих личностных качествах. Критерием, характеризующим самооценку, выступила степень адекватности представлений о себе. После обработки полученных ответов установлено следующее: *заниженную самооценку имеют* 32 испытуемых. Такие дети недооценивали себя: отвечали «нет», «не знаю», либо вовсе молчали. 17 детей утверждали, что они хорошие, добрые, честные. Было выявлено 39 (36%) испытуемых с *завышенной самооценкой*. Такие дети не задумываясь, выбирали все положительные качества, что свидетельствовало о переоценении себя. В 6 случаях дети называли себя трудолюбивыми, хорошими, честными, отвергнув другие качества. 33 (30%) испытуемых назвали все предложенные качества (хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый, трудолюбивый, честный). *Адекватная самооценка* выявлена у 36 (34%) испытуемых. Такие дети демонстрировали правиль-

ность представлений о своих личностных качествах; обдуманно подходили к ответу, поясняли, почему для них характерно или не характерно то или иное качество, (например, большинство детей не характеризовали себя как «трудолюбивый», или отвечали «иногда», поясняя свой ответ «Болею», «Не хочется», «За меня мама делает», «Если попросят, я сделаю»). Не все дети характеризовали себя как «честный», мотивируя свой ответ «Иногда так надо», «Не могу сказать правду», «Потому, что меня тогда накажут». Все дети указанной группы отвечали, что они хорошие, умные, вежливые. 5% детей ответили, что не всегда являются добрыми, пояснив: «Когда меня наказывают», «Потому что взяли мою игрушку», «Когда поступают плохо, надо быть не добрым, а злым и наказать».

**3 этап исследования** был направлен на выявление уровня межличностного взаимодействия. Его реализация осуществлялась в течение сентября 2017 года посредством интеграции двух методик: «Наблюдение в процессе игровой деятельности» Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, а также методики «Картинки» Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой. Первая методика является модифицированной. Для ее реализации была конкретизирована цель, сформулированы критерии, показатели, уровни межличностного взаимодействия старших дошкольников, разработан протокол исследования. Цель методики заключалась в выявлении особенностей межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. Критериями оценки межличностного взаимодействия выступили: степень проявления инициативы; степень отзывчивости; характер настроения. Наблюдение проводилось в естественных условиях в процессе игровой деятельности на протяжении двух дней за каждым ребенком. В ходе исследования были рассмотрены особенности межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр, подвижных игр на улице. После оценки полученных результатов, и исходя из сформулированных критериев оценки межличностного взаимодействия, установлено, что к *низкому уровню межличностного взаимодействия* отнесены 33 (30%) испытуемых. Такие дети предпочитали играть в одиночестве, редко проявляли активность в привлечении сверстников к игровой деятельности, пассивно следовали за другими детьми или отвечали отказом, настроение неустойчивое, чаще сниженное. К *среднему уровню межличностного взаимодействия* отнесены 41 (40%) испытуемых. Такие дети не всегда проявляли настойчивость в привлечении детей к игре, на предложения сверстников не всегда реагировали положительно. На протяжении наблюдения у некоторых детей отмечались случаи частой смены настроения. К *высокому уровню межличностного взаимодействия* отнесены 33 (30%) испытуе-

мых. Такие дети активно привлекали сверстников к игровой деятельности, предлагали различные варианты взаимодействия, практически всегда проявляя настойчивость, с удовольствием откликались на инициативу сверстников, активно подхватывали их идеи и действия. У них отмечалось приподнятое настроение.

Помимо изучения активной позиции ребенка, также изучались его представления о нормах межличностного взаимодействия. Была использована методика «Картинки» Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой.

Целью методики является выявление уровня сформированности представлений о межличностном взаимодействии у детей старшего дошкольного возраста.

Методика заключалась в рассмотрении ребенком различных жизненных ситуаций и рассказывании о том, что бы он делал на месте обиженного персонажа. Ребенку предлагалось рассмотреть каждую картинку и объяснить, что на ней изображено, как бы он повел себя на месте обиженного персонажа. Критериями оценки межличностного взаимодействия выступили: понимание изображенного на картинке конфликта; конструктивность решения проблемной ситуации; самостоятельность решения проблемной ситуации. Полученные результаты методики отразили уровень представлений ребенка о предложенных проблемных ситуациях.

Было установлено, что к *низкому уровню межличностного взаимодействия* относятся 18 (17%) испытуемых. Такие дети с трудом давали ответы, (например «Не знаю», «Позову маму (воспитателя)»). Они либо предпочитали изоляцию («Буду играть один», «Не знаю, уйду от них», «Я не пойду с ними играть, пусть с такими детьми играют, которые плачут постоянно»), либо проявляли вербальную агрессию («Я их всех побью, сразу разрешат», «Я бы ее, эту девочку сама бы обидела!», «Я ему башку сломаю!», «Я накажу ее за это, побью», «Сломаю ее игрушку. Чтобы не сделала ее никогда», «Я бы построила башню заново, мальчика бы обидела и ему сломала», «Я возьму кубики и дам ими по башке. Он больше так не поступит», «Буду ругаться, чтобы заплакал», «Прогнала мальчика») или проявляли безразличие («Ничего», «Не знаю»). Некоторые (1% детей) реагировали, проявляя терпимость («Соберу заново»), 5% детей просили о помощи взрослых («Скажу воспитательнице», «Я Темке (брату) все рассказала», «Пожалуюсь на него», «Рассказала маме», «Пожалуюсь на девочку взрослым»).

К *среднему уровню межличностного взаимодействия* было отнесено 58 (54%) испытуемых. Такие дети подходили к разрешению конфликтных ситуаций с помощью агрессивных проявлений («Отберу свою игрушку. Больше не подойдет», «Вывру игрушку, и дам сдачи», «Не знаю, подерусь

с ним. Он заслужил»). Около 40 % детей просили помощи взрослых («Расскажу воспитателю, она поможет», « Попрошу воспитателя отнять у него мою игрушку», «Я его догоню, отведу воспитателю. Она его исправит», «Заплачу, потому что дорогая кукла была. Маме расскажу»). 5% детей проявляли беспомощность («Обиделся», «Не знаю», «Закричу, что он вернет обратно»). Из 4-х предложенных для решения проблемных ситуаций лишь одна была разрешена полноценно и правильно. В остальных случаях отмечалась недостаточная правильность ответов, пассивность, обращение за помощью взрослых, агрессия.

К *высокому уровню межличностного взаимодействия* отнесен 31 (29%) испытуемый. Такие дети самостоятельно и конструктивно разрешали предложенные конфликтные ситуации, описывали правильные варианты поступков, объясняли провинившимся детям, почему они неправильно поступили. В первой проблемной ситуации 70% детей проявляли настойчивость («А я спрошу, почему не хотят, и исправлюсь», «Договорюсь с ними», «Я бы для начала предложил поиграть вместе, потому что вместе интересней», «Я им скажу «А я знаю интересную игру. Без меня вы не сможете в нее играть» и они возьмут меня»). В 30% случаев зафиксирован уход от решения проблемы («Я буду играть с конструктором. Или в зоопарк. И мне будет весело», «Ну раз не берут, пойду с другими ребятами играть», «Поиграю в другом месте», «Буду смотреть за рыбками, а потом они меня позовут к себе»). В 95% случаев испытуемые демонстрировали желание самостоятельно разрешить ситуацию («Сделаю все как было. Попрошу, чтобы осторожно играла с ней», «Починю игрушку. Мне несложно. А она не умеет обращаться с игрушками. С этой девочкой надо поосторожней», «Я поругаюсь на нее. Ей сказать надо, чтобы не ломала. Потому что это моя игрушка. А потом я сам починю»). 5% детей пытались конструктивно влиять на неправильное поведение провинившегося персонажа («Девочка поступила плохо. Попрошу ее починить мою игрушку», «Я очень обижусь на эту девочку. Попрошу ее сделать мою куклу. И скажу, чтобы больше так не поступала», «Пусть извинится и починит мою куклу. Так надо поступить. Я бы так сделала. Я ее попрошу, девочка исправится»).

Таким образом, диагностика социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста осуществлялась посредством интеграции методик в соответствии с его структурными компонентами. Интеграция включала перечень модифицированных методик («Рисование домика для птички» (модификация методики «Рисование домика лесника У.В. Ульенковой»), «Кошкин дом» (модификация методики «Дерево» Л.П. Пономаренко), «Наблюдение в процессе игровой деятельности» (модификация одноименной методики Е.О. Смирновой,

В.М. Холмогоровой)), так и немодифицированных («Какой я? Р.С. Немов, «Картинки» Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой).

Соотнесение полученных результатов диагностики с показателями и критериями позволило установить, что к *высокому уровню развития социального интеллекта* детей старшего дошкольного возраста были отнесены 34 (32%) испытуемых, у которых были зафиксированы следующие комбинации уровней компонентов социального интеллекта:

- адекватная самооценка, высокий уровень саморегуляции, высокий уровень межличностного взаимодействия;
- адекватная самооценка, средний уровень саморегуляции, высокий уровень межличностного взаимодействия;
- завышенная самооценка, высокий уровень саморегуляции, высокий уровень межличностного взаимодействия.

К *среднему уровню развития социального интеллекта* детей старшего дошкольного возраста был отнесен 41 (38%) испытуемый со следующими комбинациями уровней компонентов социального интеллекта:

- завышенная самооценка, средний уровень саморегуляции, средний уровень межличностного взаимодействия;
- адекватная самооценка, средний уровень саморегуляции, средний уровень межличностного взаимодействия;
- адекватная самооценка, низкий уровень саморегуляции, средний уровень межличностного взаимодействия;
- завышенная самооценка, высокий уровень саморегуляции, средний уровень межличностного взаимодействия.

К *низкому уровню развития социального интеллекта* детей старшего дошкольного возраста отнесены 32 (30%) испытуемых со следующими комбинациями уровней компонентов социального интеллекта:

- заниженная самооценка, низкий уровень саморегуляции, низкий уровень межличностного взаимодействия;
- заниженная самооценка, средний уровень саморегуляции, низкий уровень межличностного взаимодействия;
- заниженная самооценка, высокий уровень саморегуляции, низкий уровень межличностного взаимодействия;
- завышенная самооценка, низкий уровень саморегуляции и межличностного взаимодействия.

Таким образом, разработка диагностики социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста и ее реализация обеспечили возможность выявления: 1) особенностей этой методики и 2) особенностей данного вида интеллекта, характерных для изучаемой возрастной группы.

К числу особенностей методики можно отнести:

- *возможность и целесообразность модификации* методик диагностики социального интеллекта в соответствии с выделенной структурой и возрастными особенностями старших дошкольников;
- *определение содержания модификации* методик диагностики социального интеллекта в соответствии с возрастом детей как конкретизация целеполагания, формулирование критериев, показателей, уровней структурных компонентов, изменение стимульного материала;
- *определенная этапность* реализации диагностики социального интеллекта;
- *возможность интеграции* в рамках данной диагностики единичных и множественных методик на разных ее этапах;
- *комбинаторность уровней* компонентов социального интеллекта, определяющая итоговый уровень этого вида интеллекта.

К числу особенностей социального интеллекта детей 6–7 лет можно отнести:

- *структурность* социального интеллекта, выраженная комплексом компонентов (саморегуляция, самооценка, межличностное взаимодействие);
- *взаимосвязь* компонентов социального интеллекта, в которой саморегуляция является главной, определяющей уровни самооценки детей, и, следовательно, оказывающей влияние на межличностное взаимодействие;
- *выраженность саморегуляции* в разнообразных соотношениях степени сформированности навыков организованной деятельности, умений контролировать свое поведение: (одним детям трудно подстроиться под заданные правила поведения и действий, другие с легкостью им следуют, проявляя гибкость);
- проявления самооценки у детей 6–7 лет как *разнообразные вариации* воззрений на окружающий мир (как стремление занять более выигрышную для себя социальную позицию, так и попытки ухода в «тень», остаться незамеченными в силу неправильно сформированного отношения к себе и окружающим);
- *зависимость межличностного взаимодействия* от саморегуляции и самооценки – оно является результатом их развития (они определяют характер общения, наличие тревоги, настроение, выбор темы для взаимодействия и т. д.);
- достаточно частая *рассогласованность* представлений о нормах и правилах поведения и практики реального поведения в содержании межличностного взаимодействия.
- *уровневый характер* социального интеллекта;
- *неконтрастность* количественного выражения высокого, среднего и низкого уровней социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте (32%, 38% и 30% соответственно).

Данные особенности могут быть положены в основу педагогической работы воспитателей, педагогов-психологов, а также учтены в организации содержательного взаимодействия с родителями детей, посещающих дошкольные образовательные организации.

### Библиографический список

1. *Елизарова Л.* Испытываете трудности в общении? Есть повод задуматься о своей самооценке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psymod.ru/psikhologiya-obshcheniya/social/2164-ispytyvaete-trudnosti-v-obschenii-est-povod-zadumatsya-o-svoey-samoocenke.html> (дата обращения: 17.04.2018).
2. *Манина К.Е.* Становление социального интеллекта в онтогенезе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sotsialnogo-intellekta-v-ontogeneze> (дата обращения: 4.05.2018).
3. *Немов Р.С.* Психология. Книга 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.e-reading.club/bookreader.php/113908/Nemov\\_-\\_Psihologiya\\_Kniga\\_3.pdf](https://www.e-reading.club/bookreader.php/113908/Nemov_-_Psihologiya_Kniga_3.pdf) (дата обращения: 12.04.2018).
4. *Пономаренко Л.П.* Методика «Дерево» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2017/01/18/metodika-derevo-l-p-ponomarenko> (дата обращения: 21.03.2018).
5. *Ульенкова У.В., Лебедева О.В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
6. *Cole P.M., Michel M.K., Teli L.O.* The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.jstor.org/stable/1166139?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1166139?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents) (дата обращения: 12.04.2018).

### References

1. Elizarova L. Ispytivaete trudnosti v obshchenii? Est' povod zadumat'sya o svoej samoocenke [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://psymod.ru/psikhologiya-obshcheniya/social/2164-ispytyvaete-trudnosti-v-obschenii-est-povod-zadumatsya-o-svoey-samoocenke.html> (data obrashcheniya: 17.04.2018).
2. Manina K.E. Stanovlenie social'nogo intellekta v ontogeneze [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sotsialnogo-intellekta-v-ontogeneze> (data obrashcheniya: 4.05.2018).
3. Nemov R.S. Psihologiya. Kniga 3 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [https://www.e-reading.club/bookreader.php/113908/Nemov\\_-\\_Psihologiya\\_Kniga\\_3.pdf](https://www.e-reading.club/bookreader.php/113908/Nemov_-_Psihologiya_Kniga_3.pdf) (data obrashcheniya: 12.04.2018).



4. Ponomarenko L.P. Metodika «Derevo» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2017/01/18/metodika-derevo-l-p-ponomarenko> (data obrashcheniya: 21.03.2018).

5. Ul'enkova U.V., Lebedeva O.V. Organizaciya i sodержanie special'noj psihologicheskoy pomoshchi

detyam s problemami v razvitii. – M.: Akademiya, 2002. – 176 s.

6. Cole P.M., Michel M.K., Teli L.O. The development of emotion regulation and dysregulation: a clinical perspective [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [https://www.jstor.org/stable/1166139?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1166139?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents) (data obrashcheniya: 12.04.2018).

**Самохвалова Анна Геннадьевна**

доктор психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет, г. Кострома, Россия

**Аванесян Грант Михайлович**

доктор психологических наук, профессор  
Ереванский государственный университет, г. Ереван, Армения

**Асриян Элина Вячеславовна**

кандидат психологических наук, доцент  
Российско-Армянский университет, г. Ереван, Армения  
a\_samohvalova@ksu.edu.ru, avanesyang@mail.ru, elina.asriyan@gmail.com

## КРОССКУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ РОССИЙСКИХ И АРМЯНСКИХ ПОДРОСТКОВ

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/18.

В статье представлены результаты кросс-культурного исследования коммуникативных трудностей подростков, проживающих в Армении и в России. Выявлены обще-возрастные коммуникативные трудности, характерные для подросткового этапа онтогенеза; а также социокультурные, возрастные и половые различия коммуникативных трудностей российских и армянских подростков. С учетом контекста ситуаций общения респондентов описаны трудности, возникающие в процессе коммуникаций со взрослыми и сверстниками.

**Ключевые слова:** подросток, общение, коммуникативные трудности, социокультурная среда, кросскультурные различия.

### Постановка проблемы

В последние годы проблема затрудненного общения детей и подростков является одним из приоритетных направлений исследования как в научном, так и в прикладном аспектах. Мы рассматриваем *затрудненное общение* как интегративный, психосоциальный процесс, в ходе которого актуальный уровень коммуникативного развития субъекта не может обеспечить эффективное решение задачи общения без привлечения дополнительных ресурсов, что обуславливает возникновение *коммуникативных трудностей* (различной силы и степени выраженности объективных или субъективно переживаемых препятствий коммуникации, нарушающих внутреннее равновесие субъекта общения; усложняющих межличностные отношения; требующих внутренних усилий, направленных на их преодоление) [9].

Однако в зарубежной и отечественной психологии феноменология затрудненного общения рассматривается преимущественно деконтекстуализированно, без учета влияния реальной социокультурной ситуации, в которой происходит развитие ребенка на определенном этапе онтогенеза, на характер его общения [11].

На современном этапе развития общества отмечается социальная и культурная неоднородность, определяющая разные «траектории развития», характер ценностей, «проектов ребенка» и пр. [3]. Оторванность изучения специфики психического развития от исторически заданных «смысложизненных контекстов» [2], от культурно определенного «хронотопа» [7] нередко приводит к натурализации и абстрактности получаемых знаний, обуславливает невозможность использования новых научных фактов для интерпретации и понимания реальных проблем в непосредственных

ситуациях межличностного взаимодействия детей и подростков.

Нам представляется чрезвычайно важной *социокультурная контекстуализация* в исследовании затрудненного общения, позволяющая выявлять детерминанты и специфику коммуникативных трудностей ребенка, его субъективные переживания и способы совладания с ними в той национальной, культурной, образовательной среде, в которой непосредственно происходит социализация субъекта.

*Культуру* можно рассматривать как «характерный образ жизни, разделяемый группой людей» [1, с. 254]. Под *культурой* в психологии понимают высоко сложную, постоянно меняющуюся систему значений (смыслов), разделяемую, передаваемую и изменяемую от поколения к поколению; общих установок, верований, классификаций, норм, ролей, ценностей, которые «организованы вокруг одной идеи» [16, с. 251].

Анализ *влияния культуры на личность* проводится через изучение *культурного своеобразия форм социального поведения*. Культура включает в себя ряд базовых элементов, ответственных за социальное поведение личности. Многие из этих элементов проявляются вместе, формируя модели убеждений, установок, норм, ценностей и типов поведения, которые называются «*элементарными формами социального поведения*» (Fiske, 1992). Эти элементарные формы, в свою очередь, объединяясь, формируют *культурные синдромы* (например, индивидуализм или коллективизм). Культурные синдромы образуют кластеры по многим характеристикам культуры, таким как традиционализм или новаторство (Inkeles, Smith, 1974). В каждой культуре есть уникальные способы объединения элементов субъективной культуры для организации социального поведения. Эти базовые

представления о поведении – *взаимность, иерархия, равенство и пропорциональность (эквивалентность)* – определяют элементарные формы социального поведения, выделенные Фиске и описанные Г. Триандисом, Д. Берри и Д. Майерсом как *социокультурные синдромы* [приводится по: 5].

Хотя некоторые нормы взаимодействия достаточно универсальны, каждая культура трактует свое приемлемое и ожидаемое социальное поведение личности [8], в том числе и в ситуациях межличностного общения.

Несомненно, возникающие трудности в ситуациях общения и социального взаимодействия, являются *универсальным опытом*, с которым люди сталкиваются независимо от культуры, национальности и религии. Однако носители различных культур могут иметь *существенные различия* в понимании, оценке, интерпретации коммуникативных проблем, собственных эмоциональных переживаниях в ситуациях затрудненного общения, способах преодоления коммуникативных трудностей.

Кроме учета социокультурных особенностей онтогенеза общения детей и подростков, важно не упустить из поля зрения исследователя *изучение контекста*, в котором происходит общение. В социальной психологии *контекст* рассматривается как фактор, влияющий на поведение человека в конкретной ситуации (Г.М. Андреева, Ю. Бронфенбреннер, Д. Бивин, Д. Джексон, Е. Лангер, А. Маслоу, В. Франкл и др.). В концепции *контекстуального интеракционизма* (Н. Смит), психологическое событие рассматривается как взаимодействие между субъектом и объектом *в контексте*, включенность в который должна снимать оппозицию «психика / среда». В зарубежной психологии появилось даже целое направление – *контекстуализм* (Р. Лернер, Д. Мацумото, Дж. Капрапа и Д. Сервон, Д. Форд и др.), базирующееся на тезисе об обусловленности психики *социокультурным контекстом*.

Так, А.В. Либин рассматривает человеческое поведение как преимущественно социальный феномен, испытывающий влияние *культурного контекста*, который определяется как «устойчивый набор ценностей, стереотипных представлений, правил поведения, разделяемых большинством членов данного социального окружения» [6, с. 272]. В работах А.А. Вербицкого и В.Г. Калашникова определено, что контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности, влияющая на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающая смысл и значение этой ситуации как целого и ее компонентов [4].

Т.Л. Крюкова и Т.В. Гущина определяют *социокультурную контекстуализацию* как способность исследователя восполнять недостающую информацию, необходимую для понимания поведения

субъекта и его детерминант на основе фоновых знаний о времени, месте, статусе, социальных событиях, отношениях, а также на основе данных, извлекаемых субъектом из содержания и динамики самой проживаемой ситуации [5, с. 26]. Именно социокультурная контекстуализация станет тем ключом, который поможет исследователю понять и психологически точно интерпретировать паттерны поведения субъекта в ситуациях затрудненного общения.

На уровне эмпирического исследования эта идея превращается в такие исследовательские *вопросы*: существуют ли общевозрастные сходства и кросскультурные различия коммуникативных трудностей подростков, проживающих в разных странах? Каким образом социокультурный контекст помогает понимать и интерпретировать их?

### Организация исследования

Нами было организовано кросскультурное исследование, *целью* которого стало изучение коммуникативных трудностей армянских и российских подростков в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками.

Проверялась *гипотеза* о существовании кросскультурных различий коммуникативных трудностей подростков, проживающих в разных социокультурных условиях.

В исследовании приняли участие 280 подростков, из них 140 армянских и 140 российских. Каждая национальная группа включала в себя представителей мужского ( $n = 69$ ) и женского пола ( $n = 71$ ) разных возрастных категорий – 14–15 лет (8 классы общеобразовательных школ, 31 мальчик и 35 девочек) и 16–17 лет (10–11 классы общеобразовательных школ, 38 мальчиков и 36 девочек).

Исследование проводилось с помощью Опросника А.Г. Самохваловой «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [13], позволяющего выявлять *коммуникативные трудности четырех групп*:

1) *базовые* – трудности, детерминированные личностными качествами подростка: трудность эмпатии; раздражительность; эгоцентризм; трудность в установлении контакта; ожидание предвзятости и негативного отношения со стороны партнера по общению; неуверенность в себе; конформизм; проявление зависти; эмоционально-личностная зависимость от партнера; безынициативность;

2) *содержательные* – трудности, связанные с несовершенством развития когнитивных процессов подростка, препятствующие анализу и пониманию коммуникативных условий, постановке цели и генерированию коммуникативных программ. К этой группе относятся: трудность ориентации в коммуникативной ситуации; трудность целеполагания; трудность планирования; недостаток коммуникативных знаний; ригидность; неспособность

предвидеть конфликт; трудность выбора способов влияния; трудность перестройки коммуникативной программы; трудность прогнозирования;

3) *инструментальные* – трудности, проявляющиеся в неумении подростка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий. К данному классу трудностей можно отнести: неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли; неумение использовать в речи выразительные, образные, яркие средства; фонетические и экстралингвистические трудности; бедность и недифференцированность невербальных проявлений; кинесические трудности; просодические трудности; трудность построения диалога; трудность в принятии ведущей позиции в общении; трудности слушания и обратной связи; трудность самоконтроля;

4) *рефлективные* – трудности, препятствующие адекватному анализу и оцениванию подростком собственных коммуникативных действий, блокирующие стремление к саморазвитию в коммуникативной сфере. К ним относятся: шаблонность, стереотипность общения, центрация на привычных коммуникативных действиях; трудность самопонимания чувств, возникших в процессе общения; трудность оценки последствий собственных коммуникативных действий; неспособность дать адекватную оценку своим действиям; неспособность признавать свои ошибки в общении; нежелание подростка выявлять собственные ошибки; неспособность исправлять свои ошибки в общении; трудность понимания намерений и ожиданий партнера; страх использования новых способов общения.

Для проведения исследования в Армении данная методика была переведена и адаптирована в соответствии с социокультурными факторами онтогенеза и особенностями восприятия текста армянскими подростками в лаборатории экспериментальной психологии Ереванского государственного университета доктором психологических наук Г.М. Аванесян и кандидатом психологических наук Э.В. Асриян.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна-Уитни).

### **Результаты исследования**

Сравнение эмпирических данных по опроснику «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми», показало наличие кросскультурных, половых и возрастных различий коммуникативных трудностей армянских и российских мальчиков-подростков (табл. 1).

**Армянские мальчики-подростки** в возрасте 14–15 лет в общении со взрослыми (как с родителями, так и с педагогами) склонны к проявлению *эгоцентризма*, поскольку привыкли быть в позиции «кумира семьи» (это связано с особым ментальным

отношением армян к мальчику как хозяину дома, продолжателю рода); требуют к себе повышенного внимания; нередко имеют чрезмерные притязания на успех и признание со стороны взрослых.

Как показывают зарубежные исследования, в патриархальных обществах, где женщины имеют маргинальный социально-экономический статус и ограниченные права, ребенок мужского пола является более желанным [18], что, по нашему мнению, не может не влиять на его дальнейшее развитие и социализацию, поведение, специфику общения, на формирование чувства особенности.

Если подростки чувствуют дискомфорт в межпоколенном общении, то проявляют недоверчивость, мнительность, *ожидают предвзятого отношения* со стороны взрослых. Все это приводит к трудностям адекватного восприятия коммуникативной ситуации, к *неспособности предвидеть конфликтные столкновения*, быстро сориентироваться в меняющихся обстоятельствах.

Вместе с тем, специфика воспитания армянских мальчиков – в развитии у них уважения и почитания старшего поколения, ценности мудрости и опыта взрослых. Именно поэтому многим из них чрезвычайно сложно *занимать в коммуникациях со взрослыми ведущую позицию*, отстаивать свое мнение, давать конструктивную обратную связь, идти на компромисс (мальчики либо уступают взрослым, либо уклоняются от общения). Как показывают данные армянских исследователей, эмоциональная связь между ребенком и родителем, особенно мамой, которая была сформирована в раннем детстве, продолжает играть важную роль и на следующих этапах развития личности. Так обнаружена зависимость между типом безопасной эмоциональной связи с близкими и психологическим благополучием личности [19], что может объяснить полученные данные.

К 16–17 годам у армянских подростков значимо чаще проявляется *эмоционально-личностная зависимость от взрослых*, что связано с привязанностью к ним, значимостью их мнения, надеждами на их помощь в самоопределении, выборе профессионального и жизненного пути, материальной поддержке. С другой стороны, зависимые формы поведения связаны с возникновением *трудностей самопонимания и самовыражения* в процессе взаимодействия; препятствуют самостоятельному *планированию и прогнозированию* в ситуациях общения. Это зачастую приводит к хаотичности, нецеленаправленности коммуникативных действий, трудностям в достижении желаемых результатов. Кстати, *трудности планирования* проявляются и в процессе общения со сверстниками.

В *общении со сверстниками* армянские мальчики 14–15 лет испытывают *трудности эмпатии*, понимания самочувствия и желаний партнера, что может быть связано с чрезмерной эмоциональ-

**Значимые различия коммуникативных трудностей армянских и российских мальчиков-подростков (по критерию U Манна-Уитни)**

Коммуникативные трудности	Армянские подростки		Российские подростки	
	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками
<i>Мальчики-подростки в возрасте 14–15 лет</i>				
Трудности эмпатии		U = 336,0; p = 0,02		
Эгоцентризм	U = 396,5; p = 0,03			
Трудность в установлении контакта				U = 333,0; p = 0,03
Неуверенность в себе			U = 291,0; p = 0,007	U = 297,0; p = 0,009
Ожидание предвзятого отношения	U = 356,5; p = 0,01			U = 316,0; p = 0,02
Конформизм			U = 331,0; p = 0,03	U = 297,0; p = 0,009
Проявление зависти				U = 272,5; p = 0,003
Трудность целеполагания		U = 231,0; p = 0,0004		
Неспособность предвидеть конфликт	U = 317,0; p = 0,01			U = 325,5; p = 0,02
Трудность выбора способов влияния			U = 310,5; p = 0,01	U = 268,0; p = 0,002
Неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли			U = 293,0; p = 0,005	U = 294,5; p = 0,006
Кинесические трудности				U = 290,5; p = 0,004
Импульсивность		U = 343,5; p = 0,04		
Трудность в принятии ведущей позиции в общении	U = 239,5; p = 0,004			U = 332,0; p = 0,02
<i>Мальчики-подростки в возрасте 16–17 лет</i>				
Эмоционально-личностная зависимость от партнера	U = 237,0; p = 0,001			
Трудности планирования	U = 243,0; p = 0,002	U = 270,5; p = 0,003		
Трудность перестройки коммуникативной программы			U = 311,0; p = 0,04	
Трудность прогнозирования	U = 313,5; p = 0,05			
Трудность построения диалога			U = 304,0; p = 0,03	
Шаблонность, стереотипность общения			U = 227,5; p = 0,001	
Трудность самопонимания	U = 248,0; p = 0,002			
Неспособность исправлять свои ошибки в общении		U = 311,0; p = 0,03		
Страх использовать новые способы общения			U = 261,5; p = 0,005	U = 243,0; p = 0,002

ностью и фиксацией подростков на собственных переживаниях и интенциях. Подростки не всегда способны поставить четкую *цель в коммуникации*, поэтому их действия *импульсивны*, спонтанны. Они редко анализируют итоги общения и *не всегда готовы исправлять свои ошибки*, так как не осознают их. С другой стороны, эти особенности наряду с эмоциональностью, вербальной и невербальной выразительностью мальчиков открывают возможности для развития коммуникативной креативности, для нестандартных решений трудных коммуникативных задач.

Из таблицы 1 видно, что **российские мальчики-подростки** испытывают гораздо больше коммуникативных трудностей как в ситуациях общения со взрослыми, так и со сверстниками.

В общении со взрослыми мальчики 14–15 лет неуверенны в себе, склонны к конформизму, испыты-

вают *трудности в выборе способов влияния* на старших, *не способны грамотно, точно, ясно выразить в коммуникациях с ними свои мысли*. Это можно объяснить склонностью к автономизации, недоверием, «колочестью» подростка, снижением эмоциональной близости со взрослыми, выраженной дистанцией, существующей в межпоколенных взаимоотношениях российского подростка.

Эти тенденции в более старшем возрасте (16–17 лет) трансформируются в *трудности планирования; перестройки коммуникативной программы* адекватно меняющимся условиям и требованиям коммуникации; *трудностям построения диалога* со взрослыми; склонностью к использованию проверенных *шаблонно-стереотипных паттернов общения; страху апробировать новые, нестандартные способы решения трудных задач*. Следовательно, в отличие от армянских мальчиков, рос-

сийские школьники меньше привязаны к родителям и педагогам, склонны к индивидуалистическим тенденциям в процессе взаимодействия, избегают сотрудничества с ними. Возможно, это связано с социокультурной спецификой российского воспитания – привычкой предъявлять к мальчику повышенные требования, настаивать на его самостоятельности, выстраивать иерархическую систему взаимоотношений, основанную на подчинении, гиперконтроле и санкциях (стремление родителей «воспитать настоящего мужчину», способного противостоять любым жизненным трудностям) [12; 15].

В *ситуациях общения со сверстниками* российские мальчики-подростки в возрасте 14–15 лет испытывают многообразные трудности: *неуверенность в себе и трудности в установлении контакта; ожидание предвзятости и непонимания со стороны партнера; склонность к конформизму, неспособность занять ведущую позицию в общении и зависть к более успешным и сильным сверстникам; трудности выбора способов влияния и неспособность предвидеть конфликт; вербальные и невербальные (чаще кинесические) трудности.*

Следует отметить, что все эти трудности обусловлены скорее *обще-возрастными характеристиками подросткового онтогенеза*, чем кросскультурными различиями, поскольку для армянских мальчиков (также, как и для немецких, белорусских, украинских, – это показали результаты наших исследований, проведенных в рамках проекта РФФИ в 2017–2018 гг.) все перечисленные трудности актуальны и возникают в различных ситуациях общения со сверстниками, однако являются менее выраженными и осознаваемыми, чем у российских подростков.

Кросскультурные различия коммуникативных трудностей девочек представлены в таблице 2.

**Армянские девочки-подростки** 14–15 лет в общении со взрослыми весьма скромны, застенчивы, испытывают *трудности в установлении контакта, ригидны* – все это препятствует быстрой *ориентации в коммуникативной ситуации*, адаптации к изменяющимся коммуникативным условиям, вызывает сомнения в выборе моделей поведения, *трудности прогнозирования* результатов своих действий, возможных последствий диалога. Испытывая барьеры в общении со взрослыми (в основном с педагогами или малознакомыми людьми), такие как барьеры возраста, социального статуса, когнитивные барьеры, девочки нередко чувствуют дискомфорт, связанный со своей некомпетентностью, недостатком знаний в той или иной области, отсутствием определенного жизненного опыта. Вследствие этого возникают *трудности построения диалога со взрослыми*, а также *трудности в принятии ведущей позиции в общении*. Несомненно, подобные паттерны коммуникативного поведения обусловлены социокультурными

особенностями воспитания в Армении, где девочек учат уважению к старшим, кротости, гибкости, умению уступать и соотносить свои действия с требованиями и желаниями взрослых людей.

К 16–17 годам, в период взросления девушек, неуверенность и застенчивость постепенно проходят, преодолевается страх взаимодействия с авторитетными взрослыми. Однако на этом переходном этапе взросления возникают *трудности планирования* общения со взрослыми и *перестройки намеченных коммуникативных программ*. Девушки, поставив себе цель, не всегда способны поэтапно сконструировать свои коммуникативные действия; а в ситуации непосредственного общения, когда их продуманные сценарии не соответствуют требованиям социальной ситуации и ожиданиям взрослых, чувствуют растерянность, дезорганизованность. В связи с этим возникают *трудности самопонимания*, заключающиеся в вопросах «почему пошло все не так, как я спланировала?», «в чем мои ошибки?», «я же все продумала, значит что-то не так во мне самой?», «что мне мешает? – не понимаю!».

В *общении со сверстниками* армянские девочки 14–15 лет испытывают *эмоционально-личностную зависимость* от более авторитетных и популярных сверстников (в основном, это отличники, подростки из обеспеченных семей и внешне привлекательные мальчики); в процессе взаимодействия с которыми склонны к *конформизму*, уступчивости, отказу от своих интересов. Повышенная эмоциональность и ранимость армянских девочек в ситуациях, когда их не понимают, не принимают сверстники, не считаются с их интересами, провоцирует к проявлению *импульсивности*, что может проявляться в обидчивости, быстрой смене настроения, несдержанности, аффектам. В таких ситуациях девочки теряют *самоконтроль*, испытывают *трудности слушания* и формулирования адекватной, конструктивной *обратной связи*. Однако они отходчивы, способны признать свои ошибки, стараются «загладить свою вину» и наладить межличностные отношения со сверстниками. В Армении образ женщины связан с интеграцией амбивалентных качеств: вспыльчивости и миролюбивости, чрезмерной чувствительности и уступчивости.

В период 16–17 лет у девушек идет бурный процесс самоопределения, самовыражения в коммуникациях со сверстниками, нередко сопровождающийся *трудностями самопонимания, выбора способа влияния и построения диалога*. Вместе с тем, можно отметить позитивный эффект переживания этих трудностей, поскольку они стимулируют развитие рефлексии, способствуют мобилизации ресурсов для преодоления спонтанности и непосредственности, развития целенаправленности и осознанности коммуникативных действий.

Неоспоримым считают армянские исследователи тот факт, что в Армении существует явление

**Значимые различия коммуникативных трудностей армянских и российских девочек-подростков  
(по критерию U Манна-Уитни)**

Коммуникативные трудности	Армянские подростки		Российские подростки	
	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками	трудности со взрослыми	трудности со сверстниками
<i>Девочки-подростки в возрасте 14–15 лет</i>				
Раздражительность			U = 381,5; p = 0,004	
Эгоцентризм			U = 450,0; p = 0,04	
Трудность в установлении контакта	U = 423,0; p = 0,02			U = 407,0; p = 0,01
Конформизм		U = 362,0; p = 0,003		
Проявление зависти			U = 370,0; p = 0,004	U = 345,5; p = 0,001
Эмоционально-личностная зависимость		U = 452,5; p = 0,04	U = 393,5; p = 0,01	
Трудность ориентации в коммуникативной ситуации	U = 374,0; p = 0,003			
Недостаток коммуникативных знаний			U = 438,0; p = 0,04	
Ригидность	U = 351,0; p = 0,002			
Трудность целеполагания				U = 417,0; p = 0,02
Трудность выбора способов влияния			U = 237,5; p = 0,001	U = 177,5; p = 0,000
Трудность прогнозирования	U = 368,0; p = 0,003			
Импульсивность		U = 414,0; p = 0,02		
Неумение грамотно, точно, ясно выразить свои мысли			U = 329,0; p = 0,001	U = 297,5; p = 0,002
Фонетические и экстралингвистические трудности			U = 449,5; p = 0,04	
Трудность построения диалога	U = 428,0; p = 0,03			
Трудность в принятии ведущей позиции в общении	U = 339,5; p = 0,004			U = 423,5; p = 0,01
Трудности слушания и обратной связи		U = 468,5; p = 0,04		
Трудности самоконтроля		U = 332,0; p = 0,003		
Неспособность дать адекватную оценку своим действиям			U = 404,5; p = 0,01	
Неспособность исправлять свои ошибки в общении			U = 454,5; p = 0,04	U = 374,0; p = 0,002
Трудность понимания намерений и ожиданий партнера				U = 351,5; p = 0,001
Страх использования новых способов общения			U = 362,5; p = 0,002	
<i>Девочки-подростки в возрасте 16–17 лет</i>				
Неуверенность в себе			U = 447,5; p = 0,02	U = 472,0; p = 0,04
Ожидание предвзятости				U = 462,5; p = 0,02
Конформизм			U = 402,5; p = 0,004	U = 364,5; p = 0,001
Проявление зависти				U = 292,5; p = 0,000
Безынициативность				U = 476,5; p = 0,04
Трудности планирования	U = 343,0; p = 0,002			
Трудность выбора способа влияния		U = 335,5; p = 0,001	U = 336,0; p = 0,002	
Трудность перестройки коммуникативной программы	U = 470,0; p = 0,03			
Трудность прогнозирования				U = 413,5; p = 0,008
Трудность построения диалога		U = 447,5; p = 0,02		

Неумение грамотно, точно, ясно выразить свои мысли			U = 270,0; p = 0,000	
Бедность и недифференцированность невербальных проявлений				U = 465,5; p = 0,03
Трудность самопонимания	U = 338,5; p = 0,003	U = 475,0; p = 0,03		
Трудность оценки последствий своих действий				U = 466,5; p = 0,03
Неспособность дать адекватную оценку своим действиям				U = 417,0; p = 0,007
Неспособность исправлять свои ошибки в общении			U = 480,0; p = 0,04	

почитания мальчиков, что связано, по их мнению, с повышенными ожиданиями к ним [20]. С другой стороны, гендерная социализация, которая берет начало из гендерных стереотипов и традиционных представлений о гендерных ролях, приводит к тому, что у девочек формируются более скромные амбиции, низкая мотивация достижения [21], что, по нашему мнению, не может не проявляться в общении. Это создает вариативные коммуникативные трудности, связанные с самопрезентацией и самовыражением в ситуациях межличностного взаимодействия.

По мнению исследователей, первый стереотип связан с представлениями о девочке как о человеке, со временем уходящем из семьи, т.е. временным ее членом; в противоположность представлениям о мальчике, который является гарантией процветания и развития семьи. Именно, исходя из представлений о том, что девочка в будущем станет «зеркалом отцовской семьи в другом доме», связано стремление воспитывать девочек более строго. С этим связаны и более скромные ожидания взрослых от развития девочки. Такое отношение родителей приводит к формированию разных личностных особенностей у армянских мальчиков и девочек.

Также разные требования к мальчикам и девочкам существует в других институтах социализации. В учебных заведениях, например, по отношению к девочкам требования к поведению, внешности, манере говорить и общаться, более строги, чем к мальчикам. Более избирательно относятся родители девочки к ее друзьям, времяпровождению, контактам в социальных сетях [21].

Именно данными этно-психологическими особенностями социализации ребенка объясняются представленные выше социокультурные и половые различия коммуникативных трудностей армянских подростков.

Также, как и в ситуации с мальчиками, **российские девочки-подростки** испытывают значимо больше коммуникативных трудностей в ситуациях общения со взрослыми и со сверстниками (см. табл. 2).

В общении со взрослыми русские девочки 14–15 лет испытывают вариативные базовые коммуникативные трудности: *раздражительность*

*и эгоцентризм, завистливость и эмоционально-личностная зависимость* от взрослых. Т.е. девочки стараются в общении демонстрировать независимые модели поведения, настаивать на удовлетворении своих интересов, но вместе с тем несвободны от мнения и ведущей роли взрослых. Это противоречие и является причиной возникновения косвенной агрессии по отношению к взрослым, проявлению зависти к их независимости, социальному статусу, «всемогуществу».

Подобные личностные установки девочек затрудняют непосредственную реализацию намеченных программ общения. Возникают *трудности выбора способов влияния, проявляется неспособность грамотно, ясно и точно выразить свои мысли, желания*, в противоречивых ситуациях возникают *невербальные трудности (фонетические и экстралингвистические)*, нарушающие звукопроизношение и внятность, понятность речи. В ситуациях, где подростки чувствуют себя неуверенно, они *не способны адекватно себя оценивать, гибко исправлять допущенные ошибки*, у них возникает *страх* проявления творчества, *использования новых способов общения*. Нередко эти трудности проявляются у девочек в образовательной среде, в ситуациях общения с чрезмерно требовательными учителями, в случаях моббинга со стороны педагогов, где возникают проявления школьной тревожности [14]; а также в общении со строгими, авторитарными родителями, склонными к гиперпротекции и санкциям [10; 17].

К 16–17 годам подростковая раздражительность, завистливость и эгоцентризм проходят, однако на фоне *неуверенности* в общении со взрослыми возникают *конформные модели поведения*, сопровождающиеся *трудностями выбора способов влияния, убеждения, отстаивания своей позиции; вербальные трудности*, связанные с косноязычием, бедностью словаря, односложностью высказываний. Конструктивному преодолению этих трудностей препятствует неготовность девушек признавать свою некомпетентность и *исправлять допущенные ошибки* в последующих коммуникациях со взрослыми. Это, к сожалению, увеличивает эмоциональную холодность и дистанцированность в процессе общения со значимы-



ми взрослыми. Это связано с социокультурными российскими традициями, когда в период юности девушка готовится к самостоятельной жизни, должна научиться самостоятельно совладать со своими трудностями и не жаловаться окружающим на возникающие проблемы.

В общении *российских девочек 14–15 лет со сверстниками* возникают трудности в установлении контакта, связанные либо с застенчивостью, низкой самооценкой личности, либо с недоброжелательностью, соперничеством, *завистливостью*. На этом фоне появляются трудности понимания намерений и ожиданий партнера, постановки четкой цели общения, выбора способов влияния, принятия ведущей позиции. Неспособность девочек осознавать и исправлять свои ошибки в общении нередко актуализирует склонность к конфронтации, демонстративности, стимулирует манипулятивные стратегии поведения (хитрость, лесть, поиск заступника). С одной стороны, это расширяет коммуникативный опыт девочек, а с другой стороны, является фактором риска деструктивизации межличностных отношений со сверстниками.

В период 16–17 лет российские девушки испытывают наибольшее количество коммуникативных трудностей, которые практически не возникают у армянских девушек в общении со сверстниками. Значимо чаще у русских подростков возникают базовые трудности общения: *неуверенность в себе, ожидание предвзятости со стороны одноклассников и друзей, проявления зависти, конформизм и безынициативность*. На содержательном уровне характерны трудности прогнозирования, *неспособность предугадать последствия* своих действий и слов. На инструментальном – вербальные трудности, связанные с *неумением грамотно и точно сформулировать свою мысль*, и невербальные, связанные с *бедностью и недифференцированностью* мимических, жестовых и пантомимических выразительных средств общения. На рефлексивном уровне девушки затрудняются давать *адекватную оценку своим действиям*, часто склонны к самообвинению.

С одной стороны, объяснением этому факту может служить страх будущего, субъективная противоречивость, эмоциональная нестабильность российских девушек, чрезмерная значимость интимно-личностных и дружеских отношений со сверстниками (т.е. подростки становятся более уязвимы в общении, более ранимы и тревожны). С другой стороны, это может быть следствием национальной склонности русских девушек к мечтательности, рефлексии, самопознанию, поиску путей самоопределения, нередко к жертвенности, «самокопанию» и «самообвинению» (феномен «пушкинской» и «тургеневской» девушки), что стимулирует потребность в детальном анализе своих коммуникативных действий, осознание и принятие возникающих в общении трудностей,

более глубокое их субъективное переживание. Армянские же девушки, возможно, более склонны давать социально-одобряемые ответы, скрывая свои внутренние переживания и реальные трудности, что также связано с их национальным отношением к женщине, которая должна быть сдержанной.

### Выводы

1. Исследование феноменологии затрудненного общения с позиций социокультурной контекстуализации позволило выявить детерминанты и специфику коммуникативных трудностей армянских и российских подростков, субъективные переживания и способы совладания с ними в той национальной, культурной, образовательной среде, в которой непосредственно происходит их социализация.

2. Социокультурная среда онтогенеза подростков может, с одной стороны, являться фактором риска возникновения специфических коммуникативных трудностей, с другой стороны, являться ресурсом для их конструктивного преодоления.

3. Существуют обще-возрастные коммуникативные трудности, свойственные представителям разных стран, независимо от социокультурного контекста онтогенеза общения. Это, в первую очередь, базовые коммуникативные трудности, связанные с личностным самоопределением и развитием подростков, – трудности эмпатии, агрессивность, эгоцентризм, неуверенность в себе, трудности в установлении контакта, склонность к конформизму, неспособность занять ведущую позицию в общении, зависть к более успешным и сильным сверстникам; а также рефлексивные трудности, связанные с неспособностью подростков понимать свои переживания и желания, анализировать итоги общения, нежеланием признавать и исправлять собственные ошибки.

4. Существуют кросскультурные различия коммуникативных трудностей подростков, воспитывающихся в разных социокультурных условиях. Для российских подростков в ситуациях общения с взрослыми характерны тенденции сепарации от них, автономизации и независимости, эмоциональная дистанцированность от взрослых, склонность к демонстративному или конформному поведению (тенденция «отдаления от взрослых»), они не готовы принимать от них помощь, стремятся скрыть свои переживания. Армянские подростки, напротив, демонстрируют тенденцию «сближения с взрослыми», проявляют уважение, ищут в них поддержки, имитируют паттерны их общения, ориентируются на их оценку, чтобы не доставлять хлопот. Данное явление связано с тенденцией формировать тесные эмоциональные продолжительные связи родителей и детей в Армении, которые должны существовать даже после того, как у детей появятся свои собственные семьи. В общении со сверстниками армянские подростки более

демонстрируют модель «коллективистического типа культуры», характерную в XX веке для всех советских республик, ориентируясь на сотрудничество, согласование действий, взаимопонимание, общие цели в коммуникациях. Русские же подростки постсоветского периода демонстрируют в большей степени признаки новой для России «индивидуалистической культуры», проявляя эгоцентризм, трудности установления контакта, согласования действий, безынициативность, ориентацию на самовыражение и получение личной выгоды.

5. Коммуникативные трудности в подростковом возрасте играют амбивалентную роль: в случае их осознания и конструктивного преодоления происходят позитивные сдвиги в процессе развития субъекта общения; и, напротив, неспособность подростка признать, понять и своевременно преодолеть свои коммуникативные трудности тормозит онтогенез общения.

### Библиографический список

1. Берри Дж. Кросскультурная психология: исследования и применение / Дж. Берри, А. Пуртинга, М. Сигалл, П.Р. Дасен. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 254 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Бурлакова Н.С., Давидович П.С. Опыт культурно-исторического анализа эмоционально-личностного развития детей в разной социальной и исторической ситуации [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2018. – № 11 (58). – С. 8. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.08.2018).
4. Вербицкий А.А., Калашиников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 304 с.
5. Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.
6. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
7. Марцинковская Т.Д. Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. – М.: Смысл, 2017. – 271 с.
8. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб., 2003. – 308 с.
9. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – 342 с.
10. Самохвалова А.Г. Социальное сиротство как фактор затрудненного общения подростка // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 29–40.
11. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современ-

ных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55. – С. 5. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.08.2018).

12. Самохвалова А.Г. Стиль семейного воспитания как фактор возникновения и преодоления коммуникативных трудностей ребенка // Актуальная психология. Научный вестник. «Актуальные проблемы теоретической психологии»: материалы VI международ. конф., Армения, г. Ереван, 13–15 октября 2017 г. – Ереван, 2017. – № 1. – С. 599–607.

13. Самохвалова А.Г. Ступени самовоспитания личности. – Кострома, КГУ, 2017. – 178 с.

14. Самохвалова А.Г., Вишневецкая О.Н. Насилие в образовательной среде как фактор затрудненного общения подростков // Социальный мир человека. – Вып. 6: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире», 14–16 апреля 2016 г. / под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2016. – С. 131–135.

15. Самохвалова А.Г., Котова И.В. Ошибки материнского воспитания как фактор затрудненного общения ребенка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 3. – С. 66–70.

16. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007. – 384 с.

17. Samokhvalova A.G. Parenting Mistakes as a Factor in Communication Difficulties in Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 233. – № 17 October. – Pp. 123–127.

18. UNFPA. Sex Imbalances at Birth. Current Trends, Consequences and Policy Implications. – Bangkok, 2012.

19. Հայրապետյան Ա., Գարգրցյան Լ. Կապվածության տեսակի և հոգեբանական բարեկեցության փոխկապվածությունը երիտասարդության տարիքում. Անձի հոգեբանության տեսական և կիրառական հարցեր. – Երևան, 2016. – էջ. 84–94.

20. Գարգրցյան Լ. Հայաստանում արու զավակի նախապատվության պատճառները: Արդիականության մարտահրավերները. Փիլիսոփայական և հոգեբանական հիմնախնդիրներ: Միջազգային գիտաժողովի նյութերի ժողովածու. – Երևան, 2014. – էջ. 255–258.

21. Գարգրցյան Լ., Հարությունյան Ի. Գենդերային սոցիալականացում. Գործընթացն ու արդյունքը. – Երևան, 2016. – 96 էջ.

### References

1. Berri Dzh. Krosskul'turnaya psihologiya: issledovaniya i primeneniye / Dzh. Berri, A. Purtinga, M. Sigall, P.R. Dasen. – Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2007. – 254 s.

2. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti. – M.: Mysl', 1988. – 301 s.
3. Burlakova N.S., Davidovich P.S. Opyt kul'turno-istoricheskogo analiza ehmocional'no-lichnostnogo razvitiya detej v raznoj social'noj i istoricheskoy situacii [EHlektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2018. – № 11 (58). – S. 8. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 15.08.2018).
4. Verbickij A.A., Kalashnikov V.G. Kategoriya «kontekst» v psihologii i pedagogike. – M.: Logos, 2010. – 304 s.
5. Kryukova T.L., Gushchina T.V. Kul'tura, stress i koping: sociokul'turnaya kontekstualizaciya sovladayushchego povedeniya. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova; KGTU, 2015. – 236 s.
6. Libin A.V. Differencial'naya psihologiya: na peresechenii evropejskih, rossijskih i amerikanskij tradicij. – M.: Smysl, 1999. – 532 s.
7. Marcinkovskaya T.D. Kul'tura i subkul'tura v prostranstve psihologicheskogo hronotopa. – M.: Smysl, 2017. – 271 s.
8. Macumoto D. Psihologiya i kul'tura. – SPb., 2003. – 308 s.
9. Samohvalova A.G. Kommunikativnye trudnosti rebenka: fenomenologiya, faktory vozniknoveniya, dinamika. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2014. – 342 s.
10. Samohvalova A.G. Social'noe sirotstvo kak faktor zatrudnennogo obshcheniya podrostka // Voprosy psihologii. – 2016. – № 3. – S. 29–40.
11. Samohvalova A.G. Sociokul'turnaya determinaciya kommunikativnyh trudnostej sovremennyh detej i podrostkov [EHlektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya. – 2017. – T. 10. – № 55. – S. 5. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 08.08.2018).
12. Samohvalova A.G. Stil' semejnogo vospitaniya kak faktor vozniknoveniya i preodoleniya kommunikativnyh trudnostej rebenka // Aktual'naya psihologiya. Nauchnyj vestnik. «Aktual'nye problemy teoreticheskoy psihologii»: materialy VI mezhdunarod. konf., Armeniya, g. Erevan, 13–15 oktyabrya 2017 g. – Erevan, 2017. – № 1. – S. 599–607.
13. Samohvalova A.G. Stupeni samovospitaniya lichnosti. – Kostroma, KGU, 2017. – 178 s.
14. Samohvalova A.G., Vishnevskaya O.N. Nasilie v obrazovatel'noj srede kak faktor zatrudnennogo obshcheniya podrostkov // Social'nyj mir cheloveka. – Vyp. 6: Materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediaciya v interkul'turnom mire», 14–16 aprelya 2016 g. / pod red. N.I. Leonova. – Izhevsk: ERGO, 2016. – S. 131–135.
15. Samohvalova A.G., Kotova I.V. Oshibki materinskogo vospitaniya kak faktor zatrudnennogo obshcheniya rebenka // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2014. – T. 20. – № 3. – S. 66–70.
16. Triandis G.K. Kul'tura i social'noe povedenie. – M.: Forum, 2007. – 384 s.
17. Samokhvalova A.G. Parenting Mistakes as a Factor in Communication Difficulties in Children // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 233. – № 17 October. – Pp. 123–127.
18. UNFPA. Sex Imbalances at Birth. Current Trends, Consequences and Policy Implications. – Bangkok, 2012.
19. Հայրապետյան Ա., Գարգրյան Լ. Կապվածության տեսակի և հոգեբանական բարեկեցության փոխկապվածությունը երիտասարդության տարիքում. Անձի հոգեբանության տեսական և կիրառական հարցեր. – Երևան, 2016. – էջ. 84–94.
20. Գարգրյան Լ. Հայաստանում արու զավակի նախապատվության պատճառները: Արդիականության մարտահրավերները. Փիլիսոփայական և հոգեբանական հիմնախնդիրներ: Միջազգային գիտաժողովի նյութերի ժողովածու. – Երևան, 2014. – էջ. 255–258.
21. Գարգրյան Լ., Հարությունյան Ի. Գենդերային սոցիալականացում. Գործընթացն ու արդյունքը. – Երևան, 2016. – 96 էջ.

**Коновалова Ольга Вячеславовна***кандидат психологических наук, доцент***Шерешкова Елена Андреевна***кандидат психологических наук, доцент***Бегичев Александр Димитриевич***Шадринский государственный педагогический университет**olgak1997@mail.ru, elenashereshkova@mail.ru, begichev9670@mail.ru***ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ НА ПЕРСОНИФИЦИРОВАННУЮ ИНФОРМАЦИЮ  
У СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ**

*В данной статье представлены результаты проведенного авторами психологического исследования памяти на персонифицированную информацию у студентов, обучающихся по психолого-педагогическим направлениям подготовки. Представлен анализ уровня развития компонентов памяти на персонифицированную информацию (памяти на имена, фамилии, лица, памяти на атрибутивную информацию). Установлено, что у студентов – будущих психологов преобладает средний уровень развития памяти на имена, фамилии, лица и атрибутивную информацию, однако, будущие психологи лучше воспроизводят имена и информацию о внешности и индивидуальных особенностях, значительно хуже лица.*

**Ключевые слова:** *память на персонифицированную информацию, студенты – будущие психологи.*

**П**амять – познавательный психический процесс, заключающийся в запоминании, сохранении, припоминании, узнавании и забывании информации [3]. Она является одним из важнейших компонентов психики человека, которая позволяет не только сохранять и воспроизводить отдельную информацию, но также позволяет объединять весь наш опыт в единое целое, что и делает нас личностью. Память становится объектом изучения еще в древние времена и ее исследование не теряет актуальности по сей день. Еще Платон указывал на важность памяти, отмечая, что забывчивую душу нельзя отнести к числу философских и важно найти ту, у которой хорошая память [4].

Помимо сохранения опыта об окружающем мире, память также помогает человеку во взаимодействии с другими людьми, так как именно она позволяет нам запоминать индивидуальную информацию о других, что является неотъемлемой частью эффективности профессиональной деятельности психолога. Однако исследований в данной области проводится относительно не много, несмотря на то, что знания в области запоминания персонифицированной информации позволяют устранить сложности, возникающие при установлении контакта между психологом и клиентом.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил подтвердить актуальность данной темы. Изучением роли памяти в межличностном познании занимались А.А. Бодалев, Л.Н. Иванская, В.Н. Карандашев, И.В. Муромцева, В.Н. Парфенов и другие. Однако, исследование памяти на персонифицированную информацию у студентов, будущих психологов не осуществлялось.

В своем исследовании мы опирались на взгляды И.В. Муромцевой, относящей к персонифицированной информации любую информацию, относящуюся к человеку: 1) физический облик, выразительное поведение и оформление внешне-

сти людей; 2) имена и фамилии; 3) ситуационная, фактологическая, характерологическая и другая атрибутивная информация о людях [2].

Значительное количество авторов указывали на механизмы эффективного запоминания персонифицированной информации. Так, Д. Лапп считает, что для успешного запоминания материала нужно рассмотреть его с разных сторон, а также найти ассоциации [1]. Схожих взглядов придерживается М. Фидлоу. По мнению Д. Херманн, М. Грюнберг [7] для лучшего запоминания людей необходимо устанавливать ассоциации «имя – лицо».

Отечественные (И.М. Сеченов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко, О.Г. Чораян и другие) и зарубежные (Дж. Миллер, Е. Аткинсон, И. Хоффман, Д. Лапп и другие) авторы отмечают значительную роль мышления в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Так, А.А. Смирнов отмечал, что мышление является инструментом более эффективного понимания материала при запоминании. Автор отмечает, что даже при заучивании бессмысленного материала люди пытаются связать его с чем-либо осмысленным [5].

Р. Солсо отмечает важность зрительных представлений в процессе запоминания. «Не вызывает сомнений, что способность к «мысленному представлению вещей» оказывает значительное влияние на хранение информации и на живость ее воспроизведения» – пишет Р. Солсо [6, с. 714].

Важную роль в процессе запоминания информации о людях играют преобладающий тип сигнальной системы (И.П. Павлов, И.В. Муромцева), ведущая модальность репрезентативной системы (Дж. Баршу), когнитивный стиль (Г. Клаус, И.П. Шкурадова, М.А. Холодная).

Для изучения развития памяти на персонифицированную информацию в юношеском возрасте нами был использован комплекс методик, разра-

ботанный В.Н. Карандашевым, И.В. Муромцевой: методика «Узнавание имен» (УИ), методика «Узнавание фамилий» (УФ), методика «Узнавание лиц» (УЛ), методика «Узнавание атрибутивной информации» (УАИ) [2].

В исследовании приняли участие 86 студентов в возрасте 18–20 лет (38 юношей и 48 девушек). Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» города Шадринска, Курганской области.

На этапе констатирующего эксперимента мы выявляли исходный уровень развития памяти на персонифицированную информацию.

Анализ результатов по методике «Узнавание имен (УИ)» показал, что по показателю «продуктивность», которая проявляется в количестве правильных ответов у испытуемых, максимальное значение по выборке 20, минимальное значение по выборке – 4, среднее значение по выборке – 12,38.

Другим показателем, характеризующим память на имена, является точность, которая проявляется в количестве ошибочных ответов у испытуемых. Нами установлено, что по данному критерию максимальное значение по выборке составило 12, минимальное значение по выборке – 0, среднее значение по выборке – 4,43.

В зависимости от уровня развития памяти на имена испытуемые были распределены на группы. Результаты представлены в таблице 1.

Из данных таблицы следует, что 26% юношей и девушек имеют высокий уровень развития памяти на имена. Коэффициент узнавания имен у респондентов, отнесенных к данной группе, был в диапазоне от 0,7 до 1. Испытуемые смогли точно вспомнить практически все имена и сделать минимальное количество ошибок.

52% опрошенных продемонстрировали средний уровень развития памяти на имена. В эту группу попали испытуемые, с коэффициентом узнавания имен в пределе от 0,4 до 0,6. В данной группе испытуемые смогли воспроизвести около половины запомненных ранее имен, при этом делая небольшое количество ошибок.

В третью группу были отнесены 22% испытуемых, для которых характерен коэффициент узнавания имен от 0 до 0,3, что соответствует низкому

уровню развития памяти на имена. Испытуемые в данной группе либо вспомнили небольшое количество ранее запоминаемых имен, либо допустили большое количество ошибочных ответов.

Таким образом, анализ данных показал, что для студентов – будущих психологов характерно значительное преобладание среднего значения коэффициента узнавания имен.

Следующим показателем развития памяти на персонифицированную информацию является уровень развития памяти на фамилии.

Для выявления исходного уровня развития памяти на фамилии нами была использована методика «Узнавание фамилий (УФ)». Анализируя ответы испытуемых, нами установлено, что максимальное значение продуктивности по выборке составляет 20, минимальное значение по выборке – 1, среднее значение по выборке – 10,82.

По показателю точности, который проявляется в количестве ошибочных ответов, максимальное значение по выборке составляет 14, минимальное значение – 0, среднее значение – 4,15.

Анализ полученных результатов по данной методике позволил распределить испытуемых, в зависимости от уровня развития памяти на фамилии (табл. 1). 19% студентов продемонстрировали высокий уровень по данному показателю. У них не возникло трудностей при воспроизведении ранее продемонстрированных фамилий, соответственно диапазон коэффициента узнавания фамилий для данной группы равен от 0,7 до 1.

У 44% испытуемых выявлен средний уровень развития памяти на фамилии. При выполнении заданий они испытывали небольшие трудности при узнавании ранее запомненных фамилий, однако количество ошибочных выборов составляет меньшую часть.

Низкий уровень развития памяти на фамилии выявлен у 37% обучающихся. При отсроченном воспроизведении фамилий количество сделанных ошибок составлял от 10 и выше, что соответствует коэффициенту узнавания фамилий от 0 до 0,3.

Таким образом, результаты по методике «УФ» продемонстрировали значительное преобладание среднего уровня памяти на фамилии у студентов, обучающихся по направлению подготовки психолого-педагогическое образование.

Таблица 1

**Распределение испытуемых по группам, в зависимости от уровня развития показателей памяти на персонифицированную информацию**

Показатели памяти на персонифицированную информацию	Уровень развития показателя					
	высокий		средний		низкий	
	коэф-фициент	%	коэф-фициент	%	коэф-фициент	%
Память на имена	0,7–1	26	0,4–0,6	52	0–0,3	22
Память на фамилии	0,7–1	19	0,4–0,6	44	0–0,3	37
Память на лица	0,7–1	8	0,4–0,6	50	0–0,3	42
Память на атрибутивную информацию	21–30	27	11–0	56	1–10	17

Одним из показателей развития памяти на персонифицированную информацию является память на лица. С целью выявления уровня развития данного показателя нами была использована методика «Узнавание лиц (УЛ)».

По количеству правильных ответов (по продуктивности) максимальное значение у испытуемых юношеского возраста составило 20, минимальное значение – 0, среднее значение по выборке – 10,29.

По степени точности узнавания лиц максимальное значение по данной выборке 15, минимальное значение по выборке – 0, среднее значение по выборке – 4,56.

Для выявления уровня развития памяти на лица нами был использован коэффициент узнавания лиц, что позволило распределить испытуемых по группам, в зависимости от полученных данных (табл. 1).

Высокий уровень развития памяти на лица выявлен у 8% респондентов. Коэффициент узнавания ими лиц находился в диапазоне от 0,7 до 1. Испытуемые данной группы достаточно легко, без особых трудностей воспроизводили ранее продемонстрированные лица.

50% опрошенных смогли воспроизвести около половины запомненных ранее лиц, при ответе они допускали небольшое количество ошибок. При подсчете коэффициент узнавания лиц находился в пределе от 0,4 до 0,6, что соответствовало среднему уровню развития памяти на лица.

Третью группу составили 42% испытуемых, которые при повторном предъявлении фотографий лиц смогли узнать небольшое количество ранее запоминаемых лиц, либо допускали большое количество ошибочных ответов.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что у студентов наблюдается незначительное преобладание среднего уровня развития памяти на лица над низким, значительно преобладание показателей среднего уровня над высоким.

Для выявления уровня развития памяти на атрибутивную информацию нами была использована методика «Узнавание атрибутивной информации (УАИ)».

Испытуемые были распределены на группы в зависимости от способности к узнаванию отдельных компонентов атрибутивной информации, продемонстрированной испытуемому ранее. Атрибутивная информация была представлена в тексте, содержащим описание внешности, характерологических особенностей, специфики познавательной сферы, отношений с педагогами и сверстниками, размышлений о будущем.

Анализ полученных данных показал, что для выборки в целом характерно значительное преобладание среднего уровня продуктивности памяти на атрибутивную информацию. Данный уровень продемонстрировали 56% респондентов. Испытуемые, отнесенные к этой группе, дали от 11 до 20 правильных ответов, они смогли вспомнить информацию о персонаже, ответить на вопросы о его внешности и личностных характеристиках.

Высокий уровень выявлен у 27% испытуемых. Им удалось дать от 21 до 30 правильных ответов о личности и внешности персонажа, описанного в тексте.

Для 17% испытуемых характерен низкий уровень развития памяти на атрибутивную информацию. В эту группу были отнесены испытуемые испытывающие значительные сложности при ответе на вопросы о внешнем виде и личностных особенностях персонажа. Юноши и девушки смогли дать от 1 до 10 правильных ответов.

Проанализировав полученные данные можно сделать вывод о значительном преобладании среднего уровня развития памяти на атрибутивную информацию. Результаты представлены в таблице 1.

Обобщая ранее описанные данные, нами выявлен уровень развития памяти на персонифицированную информацию у студентов – будущих психологов (рис. 1).

Установлено, что 17% респондентов продемонстрировали высокий уровень развития данного вида памяти. Они имеют достаточно высокий уровень развития памяти на имена, показали высокую способность узнавать ранее предъявленные фамилии, высокий или средний уровень сформированности памяти на лица, без значительных ошибок

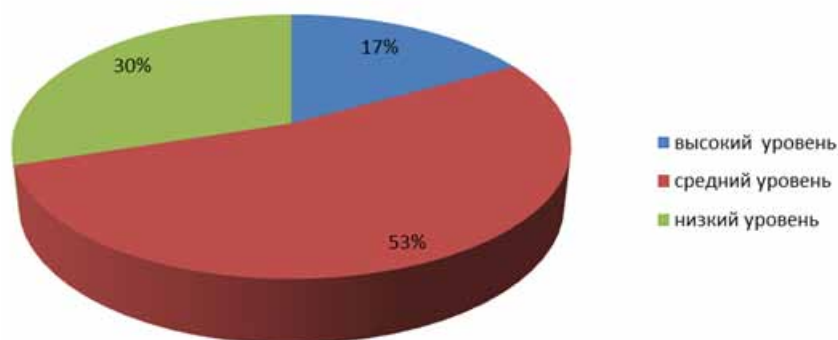


Рис. 1. Распределение испытуемых по группам, в зависимости от уровня развития памяти на персонифицированную информацию

смогли воспроизвести информацию об индивидуальных особенностях персонажа.

Значительную группу составили испытуемые со средним уровнем развития памяти на персонифицированную информацию (53% от общей выборки). Юноши и девушки, отнесенные к данной группе при узнавании ранее запомненных имен, фамилий и лиц допускали ошибки (коэффициент составил 0,4–0,6), при ответе на вопросы, касающиеся информации о персонаже давали почти равное количество правильных и неправильных ответов.

30% опрошенных продемонстрировали низкий уровень развития памяти на персонифицированную информацию. При узнавании ранее запомненной информации на имена, фамилии, лица и индивидуальные особенности персонажа испытывали значительные сложности, затруднялись отвечать на вопросы, давали большое количество неверных ответов.

В целом проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. У преобладающего количества студентов, обучающихся по направлению подготовки психолого-педагогическое образование, средний уровень развития памяти на имена (52%). Значительная часть студентов – будущих психологов отличаются низким уровнем развития памяти на фамилии (37%) и на лица (42%). Мы считаем, что это связано с тем, что ни процесс обучения в школе, ни процесс обучения в вузе не ставит своей задачей развитие данного вида памяти.

2. Для большинства студентов психолого-педагогического направления подготовки характерно наиболее эффективное запоминание атрибутивной информации. Ими легче запоминается информация, описывающая особенности взаимоотношения с взрослыми и сверстниками, характерологические особенности личности.

3. Примерно у 1/3 студентов доминирует низкий уровень развития памяти на персонифицированную информацию, что указывает на необходимость разработки и реализации коррекционно-развивающей программы.

Таким образом, наше исследование памяти на персонифицированную информацию у студентов показывает, что направление работы с обучающимися по дальнейшему развитию данного вида памяти имеет существенное значение для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов.

#### Библиографический список

1. Лapp Д. Улучшаем память в любом возрасте. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
2. Муромцева И.В. Когнитивные детерминанты памяти на персонифицированную информацию студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 181 с.
3. Немов Р.С. Память // Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – с. 271.
4. Платон. Государство. – М., 2016. – 448 с.
5. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 422 с.
6. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 589 с.
7. Херманн Д., Грюнберг М. Язык памяти: эффективные приемы развития памяти. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.

#### References

1. Lapp D. Uluchshaem pamyat' v lyubom vozraste. – SPb.: Piter, 2002. – 224 s.
2. Muromceva I.V. Kognitivnye determinanty pamyati na personificirovannuyu informaciyu studentov – budushchih pedagogov: dis. ... kand. psihol. nauk. – SPb., 2005. – 181 s.
3. Nemov R.S. Pamyat' // Psihologicheskij slovar'. – M.: VLADOS, 2007. – s. 271.
4. Platon. Gosudarstvo. – M., 2016. – 448 s.
5. Smirnov A.A. Problemy psihologii pamyati. – M.: Prosveshchenie, 1966. – 422 s.
6. Solso R. Kognitivnaya psihologiya. – SPb.: Piter, 2002. – 589 s.
7. Hermann D., Gryunberg M. YAzyk pamyati: ehffektivnye priemy razvitiya pamyati. – M.: ENKSMO-Press, 2002. – 256 s.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В данной статье рассматривается вопрос о влиянии половой принадлежности, стажа работы и возраста на компоненты психического и профессионального выгорания педагогов дополнительного образования, а также вопрос взаимосвязи компонентов. Данные получены при помощи методик А.А. Руковишникова «Определение психического выгорания», К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой «Диагностика профессионального выгорания». Показано, что стаж работы оказывает влияние на ощущение профессиональной успешности, возраст на профессиональную мотивацию, половая принадлежность влияние на компоненты психического и профессионального выгорания не оказывает. Выявлено, что у педагогов в независимости от пола ярко выражена профессиональная мотивация, редукция личных достижений и индекс психического выгорания. Обсуждается специфика связи компонентов психического и профессионального выгорания педагогов дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, психоэмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, педагог, дополнительное образование.

**А**ктуальность выбранной проблематики исследования обусловлена частым возникновением у педагогов дополнительного образования проблемы профессионального выгорания, серьезными последствиями которого являются личностный дискомфорт у специалистов и существенное снижение эффективности труда. Одна из основных причин этих явлений – стрессы, возникающие в процессе работы, требующие больших эмоциональных затрат. Отсюда появляется чувство тревоги, усталости, эмоционального истощения и снижение стрессоустойчивости и работоспособности. В данной проблеме ключевое значение имеет изучение явления профессионального выгорания, оказывающего отрицательные последствия на здоровье и результативность труда работников социальной сферы; синдрома, развивающегося на фоне хронического стресса и ведущего к истощению психоэмоциональных и личностных ресурсов человека. Основной причиной профессионального выгорания является эмоционально напряженная работа [5]. Также важно учитывать факт существования профессий и ситуаций в процессе труда, которые, в большей степени сопровождаются стрессом, а, следовательно, и высокой вероятностью выгорания. К числу таких профессий относится и профессия педагога [2].

*Характеристика выборки исследования.* Исследование проводилось в МБОУДО Д(П)Ц «Луч-П» города Кургана. Объём выборки 50 человек: 11 педагогов со стажем работы до 3-х лет, 14 педагогов со стажем от 4-х до 10-ти лет и 25 педагогов со стажем работы более 10-ти лет (границы стажа предоставлены ИМЦ г. Кургана); 21 педагог в возрасте 18–35 лет, 27 человек в возрастной группе 35–60 лет, и 2 испытуемых старше 60 лет (теория психосоциального развития Эрика Эриксона); 44 женщины и 6 мужчин. Данная выборка репрезентативна генеральной совокупности в процентном соотношении по всем выделенным параметрам.

*Цель исследования:* изучить феномен профессионального выгорания педагогов дополнительного образования.

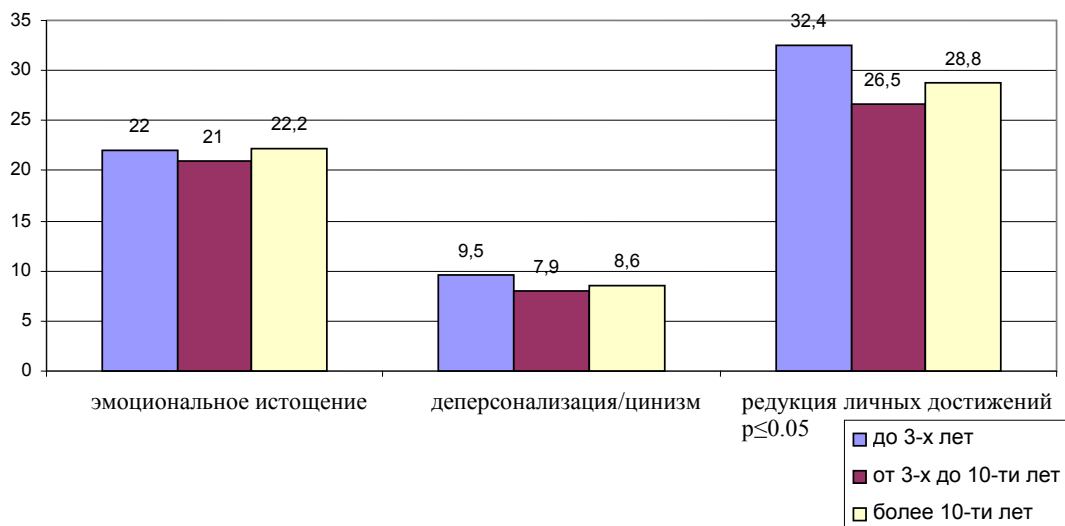
*Гипотеза исследования:* профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования зависит от стажа работы, возраста и пола; имеется специфика взаимосвязи компонентов психического и профессионального выгорания.

Для исследования уровня профессионального выгорания использовались методики: А.А. Руковишникова «Определение психического выгорания», К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой «Диагностика профессионального выгорания».

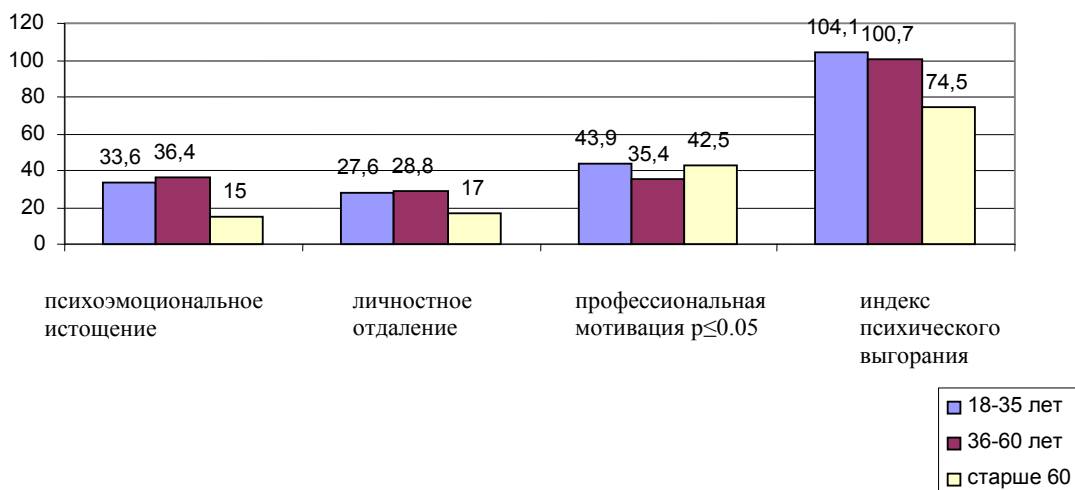
*Зависимость компонентов профессионального выгорания педагогов дополнительного образования от стажа работы.* Рассмотрим компоненты профессионального выгорания в зависимости от стажа работы, анализируя показатели испытуемых по методикам при помощи дисперсионного анализа. Полученные данные позволяют говорить о влиянии стажа работы на ощущение профессиональной успешности ( $p \leq 0,05$ ). Педагоги со стажем до 3-х лет испытывают меньшую профессиональную успешность (высокие баллы по шкале означают редукцию личных достижений). В начале трудовой деятельности молодой специалист неизбежно осознает недостаточность своих знаний, умений и навыков по отношению к требованиям действительности. ( $32,4 \pm 2,28$ ;  $S=7,55$ ). На остальные компоненты профессионального выгорания стаж работы влияние не оказал ( $p > 0,05$ ). Результаты представлены на рисунке 1.

*Зависимость компонентов профессионального выгорания педагогов дополнительного образования от возраста.* Рассмотрим компоненты профессионального выгорания в зависимости от возраста педагогов, анализируя показатели испытуемых по методикам при помощи дисперсионного анализа. Полученные данные позволяют говорить о влиянии возраста на профессиональную мотива-





**Рис. 1.** Компоненты профессионального выгорания по методике К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой «Диагностика профессионального выгорания» в зависимости от стажа работы



**Рис. 2.** Компоненты психического выгорания по методике А.А. Руковишникова «Определение психического выгорания» в зависимости от возраста

цию ( $p \leq 0,05$ ). Наиболее высок данный компонент в возрасте от 18 до 35 лет ( $43,9 \pm 2,29$ ;  $S=10,5$ ) и после 60 лет ( $42,5 \pm 0,5$ ;  $S=0,7$ ). В данные возрастные периоды повышен уровень профессиональной мотивации по отношению к работе. В возрасте от 36 до 60 лет профессиональная мотивация снижена ( $35,4 \pm 2,04$ ;  $S=10,59$ ). Состояние мотивационной сферы оценивается такими показателями, как результативность профессиональной деятельности, заинтересованность в работе, положительная оценка своей профессиональной компетентности и степени успешности в работе с людьми. На остальные компоненты профессионального выгорания возраст педагогов влияние не оказывает ( $p > 0,05$ ). Результаты представлены на рисунке 2.

*Зависимость компонентов профессионального выгорания педагогов дополнительного образования от пола.* Рассмотрим компоненты профессионального выгорания в зависимости от пола

педагогов, анализируя показатели испытуемых по методикам при помощи U-критерия Манна-Уитни. Полученные данные позволяют говорить об отсутствии влияния половой принадлежности на компоненты профессионального выгорания ( $p > 0,05$ ). У мужчин и женщин – педагогов дополнительного образования ярко представлены «Профессиональная мотивация» ( $38,86 \pm 1,69$ ;  $S=11,3$ ), «Индекс психического выгорания» ( $101,32 \pm 3,59$ ;  $S=23,86$ ), также значительно выражена «Редукция личных достижений» ( $28,57 \pm 1,01$ ;  $S=6,71$ ). Результаты представлены на рисунках 3 и 4.

Итак, профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования зависит от стажа работы, возраста и пола. Половая принадлежность не оказывает влияния на компоненты профессионального выгорания, стаж работы влияет на ощущение профессиональной успешности, возраст на профессиональную мотивацию.

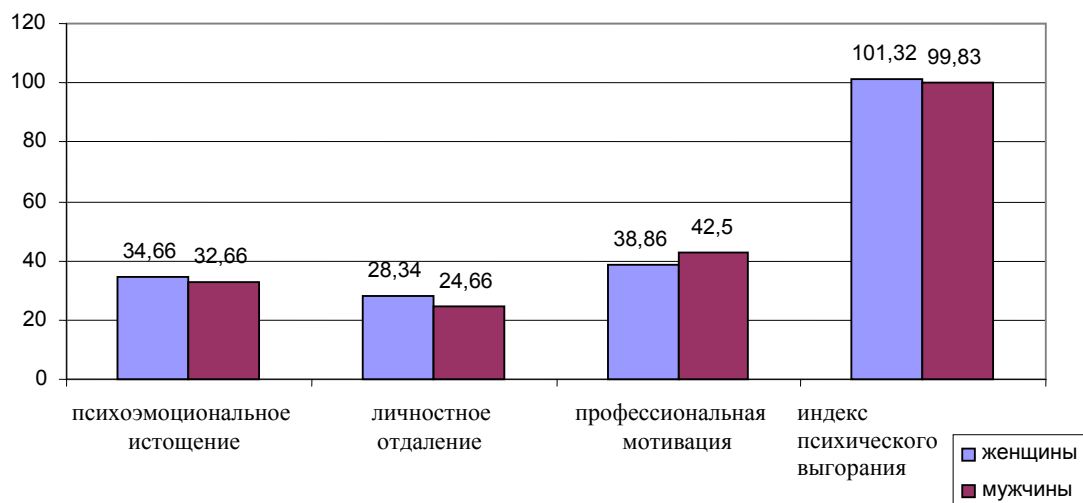


Рис. 3. Компоненты психического выгорания по методике А.А. Руковишникова «Определение психического выгорания» в зависимости от пола

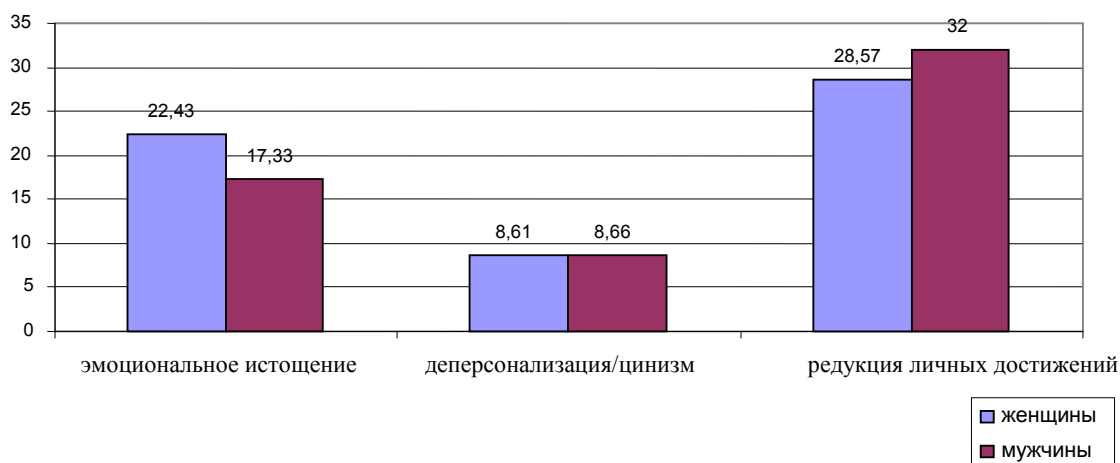


Рис. 4. Компоненты профессионального выгорания по методике К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой «Диагностика профессионального выгорания» в зависимости от пола

Таблица 1

**Значимые корреляционные связи между компонентами психического и профессионального выгорания**

n = 50	p ≤ 5% r ≥ 0,28; p ≤ 1% r ≥ 0,37; p ≤ 0,1% r ≥ 0,44			
	Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация	Индекс психического выгорания
Эмоциональное истощения	0,59***	0,38**	-0,45***	0,35*
Деперсонализация/цинизм	0,44***	0,35*		0,46***
Редукция личных достижений	-0,47***		0,71***	

Примечание: \* – p ≤ 0,05; \*\* – p ≤ 0,01; \*\*\* – p ≤ 0,001.

*Анализ взаимосвязи компонентов психического и профессионального выгорания.* При помощи корреляционного анализа было осуществлено сопоставление компонентов психического и профессионального выгорания по методикам А.А. Руквишниковой «Определение психического выгорания», К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой «Диагностика профессионального выгорания». Результаты представлены в таблице 1.

Анализируя данные корреляционного анализа, представленные в таблице 1 можно сделать следующие выводы: при повышении уровня психоэмоционального истощения соответственно возрастает эмоциональное истощение, повышается деперсонализация, а ощущение профессиональной успешности идет вниз. При повышении личностного отдаления эмоциональное истощение и деперсонализация также возрастают. Высокие показатели профессиональной мотивации препятствуют эмоциональному истощению, но способствуют ощущению профессиональной успешности. Индекс психического выгорания положительно связан с эмоциональным истощением и деперсонализацией.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о специфике взаимосвязей компонентов психического и профессионального выгорания педагогов дополнительного образования. Гипотеза исследования частично подтверждена: профессиональное выгорание педагогов дополнительного образования зависит от стажа работы, возраста, половая принадлежность влияние не оказывает; имеется специфика взаимосвязи компонентов психического и профессионального выгорания.

### Библиографический список

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.
2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. *Орел В.Е.* Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.
4. Профессиональное выгорание: как люди справляются // Маслач К. Справочник по управлению персоналом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.hrland.com/pages/professional\\_noe\\_vygoranie\\_kak](http://www.hrland.com/pages/professional_noe_vygoranie_kak) (дата обращения: 12.04.2018).
5. *Чернисс К.* Осторожно: высокое напряжение // Отдел кадров. – 2006. – № 3. – С. 129–133.

### References

1. *Bojko V.V.* Sindrom «ehmocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii. – SPb.: Piter, 1999. – 105 s.
2. *Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S.* Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika. – SPb.: Piter, 2008. – 336 s.
3. *Orel V.E.* Sindrom psihicheskogo vygoraniya lichnosti. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005. – 330 s.
4. Professional'noe vygoranie: kak lyudi spravyayutsya // Maslach K. Spravochnik po upravleniyu personalom [EHlektoronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [www.hrland.com/pages/professional\\_noe\\_vygoranie\\_kak](http://www.hrland.com/pages/professional_noe_vygoranie_kak) (data obrashcheniya: 12.04.2018).
5. *CHerniss K.* Ostorozhno: vysokoe napryazhenie // Otdel kadrov. – 2006. – № 3. – S. 129–133.

## ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*В статье представлены результаты эмпирического исследования самоорганизации у студентов очной и заочной форм обучения в вузе. Выявлены связи между самоорганизацией, мотивами обучения и возрастом студентов. Обнаружено, что уровни развития самоорганизации, целеполагания и планирования у студентов заочной формы обучения выше, чем у студентов очной формы. Чем больше возраст студентов, тем выше уровень развития у них данных переменных, и тем меньше они мотивированы на получение диплома при формальном усвоении знаний. Установлено, что навыки анализа ситуации у студентов очной формы положительно связаны с их стремлением получить диплом, а у студентов заочной формы – с волевыми усилиями. Овладение профессией у студентов очной формы обучения зависит от их волевых усилий, а приобретение знаний у студентов заочной формы – от уровня развития у них навыков планирования собственной деятельности.*

**Ключевые слова:** самоорганизация, компоненты самоорганизации, мотивы обучения в вузе, возраст, студенты, очная форма обучения, заочная форма обучения.

**В** настоящее время проблема самоорганизации является достаточно актуальной, ведь умение человека организовать себя и свою деятельность влияет на успешность его личности и деятельности. И особенно важным это умение становится в условиях современного общества, предъявляющего к личности человека повышенные требования.

Актуальность исследования проблемы самоорганизации у студентов вузов обусловлена также требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (уровень бакалавриата), согласно которым одной из обязательно формируемых у обучающихся общекультурных компетенций является их способность к самоорганизации и самообразованию.

Вопросы самоорганизации учебной деятельности студентов затрагивали в своих работах А.Д. Ишков, Е.А. Ашихмина, Ж.В. Аксенова, С.С. Котова, О.Н. Шахматова, М.А. Воробьева и многие другие исследователи. В их работах дан глубокий анализ понятия самоорганизации, выявлены ее психологические детерминанты и механизмы, описаны ее компоненты [7; 10], установлена связь самоорганизации с мотивацией [2; 3; 4; 8], успешностью деятельности студентов [1; 6; 7], способом их обучения [9] и т.д.

При этом эмпирическим исследованиям, описанным в данных работах, чаще всего подвергались студенты разных факультетов и курсов очной формы обучения в вузе. Не умаляя теоретической и эмпирической ценности данных исследований, заметим, что их специфика не позволяет нам однозначно экстраполировать полученные результаты на студентов совершенно другой – заочной – формы обучения в вузе. На данный момент эта категория студентов является малоизученной и потому представляет значительный исследовательский интерес.

По мнению О. Озеровой и Л. Угольновой, заочная форма обучения – это особый сегмент

высшего образования в России [12]. В отличие от студентов очной формы обучения, категория студентов-заочников менее однородна по своему составу, а их образовательные и карьерные траектории более разнообразны, но менее изучены, что открывает возможности для проведения новых исследований.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы выявить особенности самоорганизации студентов очной и заочной форм обучения в вузе. В нашем исследовании приняли участие 40 студентов первого курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» в возрасте от 17 до 35 лет, из них 20 человек от 17 лет до 21 года обучаются по очной форме и 20 человек от 18 до 35 лет – по заочной форме.

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- 1) определить уровни развития самоорганизации и ее компонентов;
- 2) выявить преобладающие мотивы обучения в вузе;
- 3) выяснить влияние возраста на общий уровень самоорганизации, компоненты самоорганизации и мотивы обучения в вузе;
- 4) установить связи между общим уровнем самоорганизации, компонентами самоорганизации и мотивами обучения в вузе;
- 5) сравнить полученные результаты у студентов очной и заочной форм обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики:

– опросник «Диагностика особенностей самоорганизации – 39», разработанный А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации [7; 10]. Данный опросник содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации – волевые усилия – и пяти функциональных

компонентов: целеполагания, анализа ситуации, планирования, самоконтроля и коррекции;

– методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т.И. Ильиной [5]. Данная методика содержит три шкалы: «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» и направлена на выявление преобладающего мотива обучения в вузе.

В работе применялись математико-статистические методы обработки данных [11], включающие в себя вычисление описательных статистик, критерия Шапиро-Уилкса, критерия Манна-Уитни, критерия Стьюдента для независимых выборок, линейной корреляции Пирсона, ранговой корреляции Спирмена. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

С помощью критерия Шапиро-Уилкса мы проверили нормальность распределения количественных переменных (табл. 1).

Установлено, что распределение переменных «Уровень самоорганизации» и «Овладение профессией» соответствует нормальному закону. Исходя из этого, при оценке достоверности различий между показателями студентов очной и заочной форм обучения для количественных переменных, распределение которых соответствует нормальному закону, мы вычислили критерий Стьюдента для независимых выборок (*t*), в остальных случаях – критерий Манна-Уитни (*U*) (табл. 2).

Из данных таблицы 2 видно, что уровень развития всех компонентов самоорганизации, включая

ее интегральную шкалу, у студентов очной формы обучения средний, тогда как у студентов заочной формы обучения – выше среднего, кроме такого компонента, как «Коррекция». Уровень развития данного компонента у студентов как очной, так и заочной формы обучения средний.

Мотив «Приобретение знаний» у студентов и очной, и заочной формы обучения преобладает над двумя другими мотивами их обучения в вузе: «Овладение профессией» и «Получение диплома», которые выражены примерно одинаково. Это свидетельствует о том, что студенты независимо от формы их обучения в вузе проявляют любознательность и стремятся прежде всего к приобретению знаний, нежели к овладению профессией и получению диплома при формальном усвоении знаний.

Достоверные различия между студентами очной и заочной форм обучения обнаружены для шкал «Целеполагание», «Планирование» и «Уровень самоорганизации». При этом у студентов заочной формы обучения средние значения по данным шкалам выше, чем у студентов очной формы обучения. Отсюда следует, что студенты заочной формы обучения имеют более высокий уровень развития навыков принятия и удержания цели, планирования и организации процесса собственной деятельности, в отличие от студентов очной формы обучения.

Мы предположили, что данные различия можно объяснить возрастной структурой студентов разных форм обучения. В среднем студенты за-

Таблица 1

**Проверка нормальности распределения количественных переменных**

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Уровень самоорганизации	0,966	0,262
Приобретение знаний	0,905	0,003
Овладение профессией	0,946	0,055
Получение диплома	0,925	0,011
Возраст	0,805	0,000

Таблица 2

**Оценка достоверности различий в зависимости от формы обучения**

Переменные	Средние значения			Значение критерия	Уровень значимости
	По всей выборке	Форма обучения			
		Очная	Заочная		
<b>Целеполагание</b>	7,1	<b>6,35</b>	<b>7,84</b>	<b>U = 92</b>	<b>0,005</b>
Анализ ситуации	6,93	6,3	7,63	U = 126,5	0,071
<b>Планирование</b>	6,8	<b>6,2</b>	<b>7,42</b>	<b>U = 106</b>	<b>0,016</b>
Самоконтроль	6,8	6,35	7,26	U = 137	0,127
Коррекция	6,4	6,35	6,26	U = 185	0,886
Волевые усилия	6,85	6,4	7,32	U = 136,5	0,126
<b>Уровень самоорганизации</b>	6,81	<b>6,33</b>	<b>7,29</b>	<b>t = -2,358</b>	<b>0,024</b>
Приобретение знаний	9,6	9,63	9,6	U = 188	0,954
Овладение профессией	5,73	5,5	5,95	t = -0,506	0,616
Получение диплома	6,03	6,55	5,66	U = 121	0,051

очной формы обучения старше студентов очной формы. При этом если на очной форме обучения не наблюдается большого возрастного разнообразия студентов (в основном там учится молодежь не старше 24 лет), то на заочной форме этот разброс весьма значителен. Здесь обучаются люди разных возрастов, и представлена не одна возрастная группа, хотя более взрослых студентов меньше. Кроме того, даже среди студентов одного и того же возраста, обучающихся в вузе по разным формам, наблюдаются заметные различия в их семейном положении, опыте работы и т.д.

Для исследования связи между возрастом и общим уровнем самоорганизации, компонентами самоорганизации и мотивами обучения в вузе мы использовали ранговую корреляцию Спирмена (табл. 3), так как распределение переменной «Возраст» значимо отличается от нормального закона (см. табл. 1).

Данные анализа (см. табл. 3) показывают, что положительные корреляции установлены между возрастом и такими переменными, как «Целеполагание», «Планирование» и «Уровень самоорганизации», и отрицательная – с переменной «Получение диплома». Следовательно, чем больше возраст студентов, тем более высоким уровнем развития навыков принятия и удержания цели, планирования и организации процесса собственной деятельности они обладают и тем меньше они стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний и найти обходные пути при сдаче зачетов

и экзаменов, и наоборот. Это, в свою очередь, подтверждает, что студенты заочной формы обучения более самоорганизованы и обучаются в вузе не ради получения диплома, как многие считают.

Далее с помощью критерия Шапиро-Уилкса мы проверили нормальность распределения количественных переменных у студентов очной и заочной форм обучения (табл. 4).

Установлено, что распределение переменных «Уровень самоорганизации» и «Овладение профессией» у студентов очной формы обучения, а также «Уровень самоорганизации», «Овладение профессией» и «Получение диплома» у студентов заочной формы обучения соответствует нормальному закону. Исходя из этого, при исследовании корреляционной связи между шкалами для данных переменных мы вычислили линейную корреляцию Пирсона ( $r$ ), в остальных случаях – ранговую корреляцию Спирмена ( $r_s$ ) (табл. 5).

Как видно из таблицы 5, у студентов и очной, и заочной формы обучения в вузе установлены положительные связи между общим уровнем самоорганизации и всеми ее компонентами, кроме коррекции. Данные результаты свидетельствуют о том, что чем выше у студентов уровень развития навыков принятия и удержания цели, выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, планирования собственной деятельности, а также навыков контроля, оценки и регуляции собственных действий, психических процессов и состояний, тем более

Таблица 3

**Исследование связи между возрастом и рассматриваемыми переменными**

Переменные		Значение критерия	Уровень значимости
Возраст	<b>Целеполагание</b>	<b>0,421**</b>	<b>0,007</b>
	Анализ ситуации	0,266	0,097
	<b>Планирование</b>	<b>0,364*</b>	<b>0,021</b>
	Самоконтроль	0,308	0,053
	Коррекция	0,039	0,810
	Волевые усилия	0,203	0,209
	<b>Уровень самоорганизации</b>	<b>0,364*</b>	<b>0,021</b>
	Приобретение знаний	-0,178	0,271
	Овладение профессией	-0,061	0,711
	<b>Получение диплома</b>	<b>-0,387*</b>	<b>0,014</b>

Примечание: \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

Таблица 4

**Проверка нормальности распределения у студентов очной и заочной форм обучения**

Переменные	Форма обучения			
	Очная		Заочная	
	Значение критерия	Уровень значимости	Значение критерия	Уровень значимости
Уровень самоорганизации	0,924	0,117	0,955	0,475
Приобретение знаний	0,881	0,018	0,878	0,020
Овладение профессией	0,958	0,505	0,925	0,139
Получение диплома	0,818	0,002	0,947	0,344

## Исследование связи между переменными у студентов очной и заочной форм обучения

Переменные		Форма обучения			
		Очная		Заочная	
		Значение критерия	Уровень значимости	Значение критерия	Уровень значимости
Целеполагание	Приобретение знаний	$r_s = -0,207$	0,382	$r_s = 0,381$	0,108
	Овладение профессией	$r_s = 0,190$	0,421	$r_s = 0,326$	0,173
	Получение диплома	$r_s = 0,023$	0,924	$r_s = 0,014$	0,953
	Анализ ситуации	<b><math>r_s = 0,608^{**}</math></b>	<b>0,004</b>	<b><math>r_s = 0,592^{**}</math></b>	<b>0,008</b>
	Планирование	<b><math>r_s = 0,492^*</math></b>	<b>0,028</b>	<b><math>r_s = 0,699^{**}</math></b>	<b>0,001</b>
	Самоконтроль	<b><math>r_s = 0,683^{**}</math></b>	<b>0,001</b>	<b><math>r_s = 0,694^{**}</math></b>	<b>0,001</b>
	Коррекция	$r_s = 0,003$	0,991	$r_s = -0,006$	0,982
	Волевые усилия	<b><math>r_s = 0,653^{**}</math></b>	<b>0,002</b>	<b><math>r_s = 0,624^{**}</math></b>	<b>0,004</b>
Анализ ситуации	Приобретение знаний	$r_s = -0,013$	0,957	$r_s = 0,430$	0,066
	Овладение профессией	$r_s = 0,269$	0,251	$r_s = 0,344$	0,150
	Получение диплома	<b><math>r_s = 0,483^*</math></b>	<b>0,031</b>	$r_s = 0,104$	0,672
	Планирование	<b><math>r_s = 0,752^{**}</math></b>	<b>0,000</b>	<b><math>r_s = 0,719^{**}</math></b>	<b>0,001</b>
	Самоконтроль	<b><math>r_s = 0,804^{**}</math></b>	<b>0,000</b>	<b><math>r_s = 0,805^{**}</math></b>	<b>0,000</b>
	Коррекция	$r_s = -0,359$	0,120	$r_s = -0,204$	0,403
	Волевые усилия	$r_s = 0,396$	0,084	<b><math>r_s = 0,475^*</math></b>	<b>0,040</b>
	Уровень самоорганизации	<b><math>r_s = 0,716^{**}</math></b>	<b>0,000</b>	<b><math>r_s = 0,683^{**}</math></b>	<b>0,001</b>
Планирование	Приобретение знаний	$r_s = 0,130$	0,584	<b><math>r_s = 0,656^{**}</math></b>	<b>0,002</b>
	Овладение профессией	$r_s = 0,178$	0,452	$r_s = 0,265$	0,272
	Получение диплома	$r_s = 0,423$	0,063	$r_s = 0,025$	0,919
	Самоконтроль	<b><math>r_s = 0,789^{**}</math></b>	<b>0,000</b>	<b><math>r_s = 0,810^{**}</math></b>	<b>0,000</b>
	Коррекция	$r_s = -0,350$	0,131	$r_s = 0,093$	0,704
	Волевые усилия	$r_s = 0,223$	0,345	$r_s = 0,377$	0,112
	Уровень самоорганизации	<b><math>r_s = 0,609^{**}</math></b>	<b>0,004</b>	<b><math>r_s = 0,791^{**}</math></b>	<b>0,000</b>
Самоконтроль	Приобретение знаний	$r_s = 0,023$	0,922	$r_s = 0,437$	0,062
	Овладение профессией	$r_s = 0,315$	0,177	$r_s = 0,393$	0,096
	Получение диплома	$r_s = 0,355$	0,124	$r_s = 0,236$	0,331
	Коррекция	$r_s = -0,143$	0,547	$r_s = 0,088$	0,720
	Волевые усилия	<b><math>r_s = 0,568^{**}</math></b>	<b>0,009</b>	<b><math>r_s = 0,609^{**}</math></b>	<b>0,006</b>
	Уровень самоорганизации	<b><math>r_s = 0,856^{**}</math></b>	<b>0,000</b>	<b><math>r_s = 0,902^{**}</math></b>	<b>0,000</b>
Коррекция	Приобретение знаний	$r_s = 0,041$	0,862	$r_s = -0,094$	0,701
	Овладение профессией	$r_s = -0,005$	0,984	$r_s = 0,158$	0,517
	Получение диплома	$r_s = -0,097$	0,684	$r_s = -0,294$	0,222
	Волевые усилия	$r_s = 0,045$	0,849	$r_s = 0,158$	0,517
	Уровень самоорганизации	$r_s = 0,206$	0,383	$r_s = 0,409$	0,082
Волевые усилия	Приобретение знаний	$r_s = 0,110$	0,643	$r_s = -0,011$	0,966
	Овладение профессией	<b><math>r_s = 0,565^{**}</math></b>	<b>0,009</b>	$r_s = 0,380$	0,109
	Получение диплома	$r_s = 0,071$	0,766	$r_s = -0,029$	0,906
	Уровень самоорганизации	<b><math>r_s = 0,703^{**}</math></b>	<b>0,001</b>	<b><math>r_s = 0,638^{**}</math></b>	<b>0,003</b>
Уровень самоорганизации	Приобретение знаний	$r_s = -0,035$	0,882	$r_s = 0,379$	0,109
	Овладение профессией	$r = 0,263$	0,263	$r = 0,364$	0,126
	Получение диплома	$r_s = 0,249$	0,290	$r = -0,065$	0,793
Приобретение знаний	Овладение профессией	$r_s = 0,275$	0,240	$r_s = 0,245$	0,311
	Получение диплома	$r_s = 0,254$	0,279	$r_s = 0,155$	0,527
Овладение профессией	Получение диплома	$r_s = 0,315$	0,176	$r = 0,078$	0,752

Примечание: \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

высоким уровнем самоорганизации они обладают, и наоборот.

Обнаружено также, что общий уровень самоорганизации у студентов как очной, так и заочной формы обучения не имеет значимых связей с исследуемыми мотивами обучения в вузе. При этом установлены значимые корреляции отдельных компонентов самоорганизации и мотивов обучения в вузе.

Так, у студентов очной формы обучения в отличие от заочной обнаружены положительные связи между переменными «Анализ ситуации» и «Получение диплома», а также «Волевые усилия» и «Овладение профессией». Следовательно, чем больше студенты очной формы обучения стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний и найти обходные пути при сдаче зачетов и экзаменов, тем выше уровень развития у них навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, и наоборот. А чем больше их стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, тем выше уровень развития у них навыков регуляции собственных действий, психических процессов и состояний, и наоборот.

Иными словами, студенты очной формы обучения в вузе, мотивированные на получение диплома, будут выявлять и анализировать обстоятельства, существенные для достижения данной цели. Если же студенты мотивированы на овладение профессией, то они будут прикладывать волевые усилия, мобилизовать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении свою активность и преодолевать препятствия, возникающие на пути к поставленной цели.

У студентов заочной формы обучения в отличие от очной установлены положительные связи между переменными «Анализ ситуации» и «Волевые усилия», а также «Планирование» и «Приобретение знаний». Отсюда следует, что чем выше у студентов заочной формы обучения уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, тем выше уровень развития у них навыков регуляции собственных действий, психических процессов и состояний, и наоборот. А чем выше уровень развития у студентов навыков планирования собственной деятельности, тем выше их стремление к приобретению знаний и любознательность, и наоборот.

Итак, результаты нашего исследования показали, что уровень развития самоорганизации, а также таких ее компонентов, как целеполагание и планирование, у студентов заочной формы обучения выше, чем у студентов очной формы обучения. Чем больше возраст студентов, тем выше уровень развития у них данных переменных, и тем меньше они мотивированы на получение диплома при формальном усвоении знаний.

Установлено также, что навыки выявления и анализа обстоятельств, существенные для достижения поставленной цели, у студентов очной формы обучения положительно связаны с их стремлением получить диплом, а у студентов заочной формы обучения – с волевыми усилиями. Стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества у студентов очной формы обучения зависит от их волевых усилий, а стремление приобрести знания у студентов заочной формы обучения – от уровня развития у них навыков планирования собственной деятельности.

### Библиографический список

1. *Аксенова Ж.В.* Самоорганизация как предпосылка успешности учебно-профессиональной деятельности будущего психолога // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 3. – С. 110–114.
2. *Ашихмина Е.А.* Мотивация и самоорганизация как взаимосвязанные интегративные свойства личности студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 37–42.
3. *Воробьева М.А.* Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 184–188.
4. *Еремицкая И.А.* Связь самоорганизации и мотивации обучения в вузе у юношей и девушек // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 350–355.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
6. *Ишков А.Д.* Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 23 с.
7. *Ишков А.Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. – М.: АСВ, 2004. – 224 с.
8. *Князькова О.Н.* Мотивационно-ценностные аспекты культуры самоорганизации личности студента // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 139–143.
9. *Корягина Н.А., Терентьева Т.А.* Особенности самоорганизации деятельности студентов (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 1. – С. 39–43.
10. *Котова С.С., Шахматова О.Н.* Основы эффективной самоорганизации. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. – 145 с.
11. *Мерзлякова С.В.* Основы научного исследования: статистический анализ данных. – Астрахань: Color, 2015. – 84 с.



12. Озерова О., Угольнова Л. Заочное образование: особенности формы обучения, мотиваций и стратегий студентов. Информационный бюллетень. – М.: НИУ ВШЭ, 2013. – № 9 (72). – 28 с.

#### References

1. Aksenova ZH.V. Samoorganizaciya kak predposylka uspešnosti uchebno-professional'noj deyatel'nosti budushchego psihologa // *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. – 2010. – № 3. – S. 110–114.

2. Ashihmina E.A. Motivaciya i samoorganizaciya kak vzaimosvyazannye integrativnye svojstva lichnosti studentov // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. – 2008. – № 74-2. – S. 37–42.

3. Vorob'eva M.A. Svyaz' motivacii uchebnoj deyatel'nosti s samoorganizaciej deyatel'nosti u studentov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2012. – № 6. – S. 184–188.

4. Eremickaya I.A. Svyaz' samoorganizacii i motivacii obucheniya v vuze u yunoshej i devushek // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. – 2018. – № 3 (70). – S. 350–355.

5. Il'in E.P. Motivaciya i motivy. – SPb.: Piter, 2004. – 509 s.

6. Ishkov A.D. Svyaz' komponentov samoorganizacii i lichnostnyh kachestv studentov s uspešnost'yu v uchebnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2004. – 23 s.

7. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psihologicheskie faktory uspešnosti. – M.: ASV, 2004. – 224 s.

8. Knyaz'kova O.N. Motivacionno-cennostnye aspekty kul'tury samoorganizacii lichnosti studenta // *Chelovek i obrazovanie*. – 2014. – № 3 (40). – S. 139–143.

9. Koryagina N.A., Terent'eva T.A. Osobennosti samoorganizacii deyatel'nosti studentov (na primere studentov NIU VSHEH g. Moskvy) // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. – 2017. – T. 23. – № 1. – S. 39–43.

10. Kotova S.S., SHahmatova O.N. Osnovy ehffektivnoj samoorganizacii. – Ekaterinburg: Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2010. – 145 s.

11. Merzlyakova S.V. Osnovy nauchnogo issledovaniya: statisticheskij analiz dannyh. – Astrahan': Color, 2015. – 84 s.

12. Ozerova O., Ugol'nova L. Zaochnoe obrazovanie: osobennosti formy obucheniya, motivacij i strategij studentov. *Informacionnyj byulleten'*. – M.: NIU VSHEH, 2013. – № 9 (72). – 28 s.

Попова Ирина Викторовна

доктор социологических наук, профессор  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
pivik@list.ru

## ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН – КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА

*В статье представлены результаты качественного исследования, проведенного методом нарративного интервью с целью показать к каким социально-психологическим последствиям приводит такая форма контроля знаний выпускников общеобразовательной школы – как единый государственный экзамен. Показано, какие именно условия проведения данной формы контроля создают условия для переживания затяжного стресса поколениями молодых людей, прошедших через такое испытание. Автор сосредотачивает внимание на необходимости междисциплинарного подхода в исследовании последствий единого государственного экзамена, в частности с использованием знаний психологии совладающего поведения. Автором раскрывается понятие «социальная травма» и обосновывается обращение к нарративному интервью в виде рассказа-экскурта, целью которого было выявить наиболее значимые переживания, связанные с проведением государственной аттестации в средней школе. На основе проведенного исследования автор приходит к выводу, что следствием проведения государственной аттестации в форме единого государственного экзамена является социально-психологическая травма, отрицательно сказывающаяся на состоянии здоровья молодого поколения.*

**Ключевые слова:** социальная травма, нарративное интервью, совладающее поведение, стресс, социализация, модели поведения.

Социальные трансформации российского социума определили глубокие качественные изменения состояния массового сознания общества в целом, но особое внимание в них следует обратить на такую социально-демографическую группу, как молодежь. Сознание молодых людей, чья социализация происходила и продолжается в период коренной ломки социально-экономических устоев российского общества, в период реформирования различных подсистем, в том числе и системы образования, должно быть предметом междисциплинарных исследований. Это те процессы, которые выходят своими последствиями на характер дальнейшего развития общества, как системы социальных отношений.

Трудно переоценить роль системы образования в жизни и развитии любого общества. А в условиях транзитивного состояния – это та система, которая в силу своего «природного» консерватизма должна взять на себя роль сохранения наработанных предыдущим периодом развития традиций и концепций развития. Все нововведения в системе образования должны проходить процесс обсуждения как профессиональным педагогическим, так и родительским, и научным сообществом. Целью данной статьи является показать на материалах социологического исследования к каким социально-психологическим последствиям приводит такая форма контроля знаний выпускников общеобразовательной школы – как единый государственный экзамен.

Социологический подход к исследованию такой формы контроля заключается в предположении о том, что организация системой образования обучения в школе, подчиненного результатам единого экзамена, ведет к последствиям, носящим характер социальной травмы.

С точки зрения психологического подхода, организация самой процедуры в том виде, как это

сложилось в современной российской школе – это огромный стресс для неокрепшей детской психики с последствиями, которые могут проявить себя на протяжении всей жизни человека.

Есть и такой важный для общества и касающийся педагогической науки вопрос, как качество образования и не только школьного, но и дальнейшего высшего. Прошедшее с момента введения данного вида контроля в школе время, позволяет выявить тренд на резкое снижение уровня подготовленности современных российских школьников к обучению в высших учебных заведениях.

Операционализируя понятие «травма» мы исходим из его трактовки в психиатрической литературе, где этот термин понимается не только как физическая рана, но и как рана сознания, результат эмоционального шока, который нарушает «осознание времени, себя и мира» [7, с. 6].

Одним из первых на социальное содержание травмы обратил внимание немецкий ученый Юрген Хабермас, когда связал ее с изучением тяжелых форм депрессии, порождаемой кризисом в европейском обществе. Современные ревизии классического определения травмы привели это понятие к тому, чтобы применять его к особому состоянию общественных процессов, выраженному в неопределенности, перекосе развития неустойчивых обществ и государств. На социальное содержание травмы обратил внимание Ю. Хабермас, который связал ее с изучением тяжелых форм депрессии, порождаемой кризисом европейского общества [9]. Это позволило дать новую ее трактовку как особое состояние общественных процессов, которое представляет собой неопределенность, неоднозначность, деформированность, разноплановость развития. Важным этапом в развитии данного понятия было то, что характеризует совокупность изменений в мире и в большинстве

стран, П. Штомпка употребил это понятие в анализе социально-культурного развития («социальная и культурная травма»). Он рассмотрел травму как «социальные трансформации», в основе которых «длительные, непредвиденные, отчасти неопределяемые, имеющие непредсказуемый финал процессы, приводимые в движение коллективным агентством (агенсу) и возникающие в поле структурных опций (ограниченных возможностей действия), унаследованных в результате ранних фаз указанных процессов» [4, с. 6–7].

При изучении происходящих в западных обществах потрясений Д. Александер отметил, что некоторые события в современном мире сами по себе травматичны, т.е. являются непосредственными причинами деформирующего эффекта [5]. Травматическое воздействие на судьбы народов, их национальное самосознание описал З. Бауман [6]. Р. Айерман считает, что, например, политические убийства создают условия появления социальной травмы [8]. Социальная трактовка травмы начала использоваться при анализе коллективной идентичности, включая религиозную и этническую [10].

Для исследования и анализа данных важным является еще одно понятие, которое дает П. Штомпка: «Травматическая ситуация (событие) может быть определена как состояние напряжения, связанное с конкретными социальными изменениями. Социальное изменение, связанное с травматическими событиями, имеет, четыре характеристики: 1. Оно обладает временной характеристикой в виде неожиданности и быстроты. 2. Оно обладает определенным содержанием и размахом – радикальное, глубокое, всестороннее, затрагивающее основы. 3. У него есть истоки – воспринимается как экзогенное, пришедшее извне, как нечто, на что мы сами не влияли, а если и влияли, то неосознанно (мы «страдаем» от травм, травмы «происходят с нами», мы «сталкиваемся» с травмами). 4. Оно воспринимается в определенном мыслительном контексте как нечто неожиданное, непредсказуемое, удивительное, шокирующее, отталкивающее» [4, с. 8].

В отечественной научной литературе можно видеть анализ травмирующих аспектов перестройки, хотя данные термины не употребляются, исследователи выявляют процессы стагнации, непредвиденности, неопределенности во всех сферах общественной жизни: от экономики до социальной сферы. Ж.Т. Тощенко вводит новое понятие «общество травмы» и дает его описание [5, с. 19].

Травматическими можно считать события, которые меняют, иногда трагически, модели поведения и мышления людей. Вся сложность этого процесса заключается в том, что общество может не понимать, что с ним происходит вследствие этого травматического события. Поэтому ответственность за последствия предпринимаемых реформ

лежит на государственных органах и институтах, связанных с данными решениями. Задачей данных органов является взвесить, какова социальная цена проводимой реформы.

Одной из задач проведенного исследования было установить социальную цену введенного в практику общеобразовательной школы такой формы контроля как единый государственный экзамен. Метод исследования: нарративное интервью студентов первого курса факультета социально-политических наук ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Использование рассказа-экспромта позволяет получить информацию наиболее релевантную для своего жизненного опыта. Он вынужден останавливаться только на тех обстоятельствах и событиях своей жизни, которые он считает наиболее значимыми и имеющими решающее значение. Необходимость селекции информации, таким образом, проявляется в тенденции со стороны повествующего сообщать слушателю информацию, отвечающую критерию существенности. Нарративный посыл «Как я пережил ЕГЭ». Сама проблема потребовала рассказа-экспромта. Целью было выявить наиболее значимые переживания, связанные с проведением государственной аттестации в средней школе [9, с. 209]. На основе анализа транскриптов, цитаты из которых будут приведены в доказательство сделанных выводов, можно констатировать тот факт, что социальная цена проведения такой формы контроля как ЕГЭ неоправданно высока.

В первую очередь это подрывает здоровье молодых поколений, что для общества и государства, имеет неизмеримо большую ценность, чем получение ими аттестата об окончании средней школы и поступление в ВУЗ. Нагнетание страха со стороны учительских коллективов приводит детей к состоянию затянувшегося стресса, который часто заканчивается нервными срывами, а иногда смертельным исходом во время экзамена, кроме того нагрузка на учащихся превышает их физические возможности обучения в школе, что также наносит вред здоровью. Продолжением этого состояния является период ожидания результата выполненного теста, необходимо понимать в каком состоянии находится человек, ожидающий экзаменационной оценки на протяжении двух недель, недопустимо держать детей с неокрепшей психикой в таком напряжении в течении такого срока. Здесь патологическое состояние проявляется при определенных структурных и культурных обстоятельствах и вызвано травмирующим событием Явление, обозначенное как травма, вызывает ответные реакции «совладание – coping – с травмой», основанные на способности агента к дальнейшему социальному изменению. Это предварительное определение травмы как динамично развивающегося процесса. Назовем его «травматической последовательностью» (traumatic sequence) [3, с. 20].

Психология совладающего поведения, являясь самостоятельной областью психологических исследований, развивается в российской психологии с 90-х годов прошлого века. Это направление развивается научной школой, созданной в Костромском государственном университете начиная с 1998 года, в рамках которой исследователи обосновали собственный подход к пониманию данного вида поведения (Крюкова, 1999–2008; Сапорова, 2002; Хазова, 2002; Куфтяк, 2004; Гущина, 2005; Петрова, 2008). Данное направление, которое находится на стыке психологии развития, социальной психологии, психологии субъекта и медицинской психологии отражает тенденцию интеграции разных ветвей психологии в единую область знаний на основе междисциплинарного знания [1, с. 7]. Исследование совладающего поведения как составляющей адаптивного поведения напрямую связано с проблемой ЕГЭ. Старшие школьники – особо уязвимая группа, нуждающаяся в разработке стратегий стрессоустойчивости.

Данный вывод сделан на основе выявленных переживаний информантов:

«Когда я пришла сдавать ЕГЭ у меня был легкий мандраж. Все ученики очень боялись, переживали. Помню, как одному мальчику было плохо, как куча людей носились над ним, пытаюсь привести его в сознание. Когда, наконец, нас повели в кабинет, усадили, у одной из девочек зазвонил телефон. Ох, бедная девочка! Ее сразу выгнали. До сих пор помню ее бледное лицо. В аудитории было установлено три видеокamеры. Меня усадили за вторую парту. Вы можете себе представить, как я себя чувствовала? Просто ужасно, к тому же еще эти камеры, учителя, которые следят за каждым нашим шагом. Из аудитории я вышла просто никакая. Наверное, минут 20 не могла прийти в себя. Баллы, которые я набрала за ЕГЭ совсем расстроили меня. Мои мечты просто рухнули. Я не поступила куда хотела».

Следующие цитаты о том, каким нагрузкам подвержены дети в выпускном классе, насколько это отражается на состоянии их здоровья:

«Я начала готовиться. Вечерами сидела, читала книги, писала конспекты до ночи. Сколько слёз было пролито, что у меня что-то не получается. Я же не только ЕГЭ занималась, у меня были, и другие предметы к которым надо было тоже готовиться. Из-за нехватки времени я перестала гулять, ложилась поздно спать. Всё чаще не высыпалась. Потом начала ходить к репетитору. Мама его оплачивала. Нагрузка увеличилась, и мне стало труднее учиться. Я стала нервной, начала пить глицин, пуштырник и витамины для иммунитета».

«Обычно мой день состоял из подъёма в 6 утра, в школе я проводила время до 4, затем репетитор до 6, а после домашнее задание по тем предметам, которые я не сдаю, затем подготовка к самим экзаменам, и ложилась я в 12 часов ночи, в 1 ночи.

Из-за этого я вообще не высыпалась. В выходные готовилась, делала уроки. Иногда гуляла, но это было редко».

«Перед остальными экзаменами мне было очень страшно, так как я боялась не оправдать ожидания своих родителей, репетиторов. Так как родители платили не маленькие деньги, а репетиторы тратили на меня свое время, силы. С каждого экзамена я выходила и плакала, так как было очень много эмоций негативных, и я всегда думала о плохом. Когда я вышла с экзамена по истории (я к нему очень усиленно готовилась, это был самый последний экзамен и самый важный), у меня была истерика, я на что-то не ответила, где-то неправильно ответила. Я думала, что я все завалила, моя жизнь кончена, я никуда не поступлю, я бездарность, мне было стыдно перед родителями. Целую неделю я ревела взахлеб из-за экзамена по истории. Уже в июне начали приходить результаты по другим экзаменам, они мне вообще не нравились, я была не довольна собой, мне было стыдно говорить их родителям, я опять плакала, пока никто не видит. Мне было очень грустно, у меня была апатия, я ничего не хотела в этой жизни. Затем пришли результаты по истории, я ничего хорошего не ждала. И, знаете, как это бывает, ты начинаешь сравнивать свои результаты с другими, даже если ты этого не хочешь делать, непроизвольно это получается. Из-за этого я смотрела результаты других ребят, видела цифру выше моей, начинала расстраиваться».

«Первый экзамен. Полный досмотр. Уверенность в своих знаниях. Сильное волнение. Русский язык. В этот момент мозг не выдержал и взорвался. Я сошел с ума. Кое как, написав экзамен, я вышел из пункта сдачи и смеялся над всем мимо чего я проходил. Лишь спустя время долгий смех прошел и меня отпустило. Я понял, что русский я завалил. Дальше было проще. Мозг прошел самое первое испытание и приунылся к давлению пункта сдачи. Математика, базовый курс сдано, как я думал на «отлично», но и тут был подвох, это была лишь иллюзия. Я не помню, как сдавал этот экзамен, осознал это только когда приехал домой. Я впал в беспамятство. Дальше обществознание. Вот в знание по этому предмету я не был уверен. Взял шпаргалку. Только на этом экзамене мозг выстоял под давлением. Мне казалось, что именно его я сдам на отлично. Но вопросы оказались сложнее. Пользовался шпаргалкой, не раз советовался с другими. Профильная математика. Ничего не хочу говорить о ней, но шок был у всех, хоть я ее и сдал. История. Предмет, уверенность в котором была на 100%. Сдал легко, но баллы набрал не высокие, это меня убило. Что я могу сказать об ожидании результатов? Это было ужасно. Невозможно было готовиться к другим экзаменам».

Процедура проведения экзамена, то, как это обставлено административными органами, может

иметь негативные последствия в сфере отношений молодых поколений с государством, которое унижает их человеческое достоинство, неоправданно сурово относится к ним и их родителям во время проведения государственной аттестации. Приведенный транскрипт – наиболее типичный рассказ о том, как дети переживают процедуру организации самого экзамена.

«И вот оно – первое испытание. Единый Государственный Экзамен. Как страшно звучат эти безобидные три слова. Нервы на пределе. Стопка таблеток всегда под рукой. В ночь перед каждым экзаменом у меня был нервный срыв. Я плакала. Я очень сильно переживала и боялась. Утром, просыпаясь, я мечтала, чтобы это все скорее уже закончилось. Все время до начала экзамена меня трясло, особенно, когда мы проходили через металлоискатель. Помню, что, когда я первый раз проходила через него, мне настолько было некомфортно, что у меня ноги стали ватными и закружилась голова, я чуть не упала. В аудитории нас запускали по номерам. Напрягала безумно обстановка. Организаторы были как надзиратели, ученики переживают, еще и камеры, на которые невозможно не обращать внимание. Однако больше всего раздражала система распечатывания бланков и самих заданий в момент начала экзамена. Это было очень долго и мучительно. И каждый раз я дико радовалась, когда выходила из аудитории. Большой груз упал с моих плеч, когда я написала последний экзамен. На мой взгляд, данная система организации ЕГЭ не приводит к тем результатам, которые ожидают организаторы. Все равно некоторые списывают, приносят с собой шпаргалки и телефоны. Я думаю, стоило бы пересмотреть всю процедуру проведения Единого Государственного Экзамена и сам экзамен, ибо новых знаний мы в основном не получаем и в университет поступаем с очень скудным багажом знаний. В итоге хочу добавить, что даже если бы мне заплатили и предложили прожить еще раз этот год и сдать еще раз экзамены, я бы не согласилась, ибо я не люблю выглядеть хуже других и мне пришлось бы вновь выкладываться по полной программе. Еще раз я бы не выдержала такое».

«Я сдала ЕГЭ плохо. Не могу сказать, что я глупая или у меня не хватает знаний. Большую роль сыграли бессонные ночи, эти рамки металлоискателей в которые нас загоняли. У меня не было возможности показать знания. Я учусь на платной основе. Мама, прости все это ЕГЭ. После каждого экзамена я плакала и думала, что я не сдала. Не отвечала на СМС и звонки. Сидела дома одна. Хотелось исчезнуть. Все по-разному переживают ЕГЭ, но у меня это было именно так».

«Было страшно идти на первый экзамен. Нас собирали в группы, а потом мы строем проходили в школу и ждали, пока назовут фамилию. После чего происходил обыск с металлоискателем.

Честно сказать, я чувствовала себя как заключенный в тюрьме. Я просто была в шоке от всего происходящего. Нас предупредили, что в туалетах стоят заглушки, показали, где стоят видеокамеры и т.д. Стояла очень напряженная атмосфера и сперва было даже трудно сосредоточиться. Вы просто вот представьте эту ситуацию... Я думаю, что Вы меня поймете и согласитесь с тем, что это просто ужасно. Когда я пошла в туалет, там стояла женщина-наблюдатель и кричала на девочек, мол, выходите побыстрее. В кабинках туалета валялась куча шпаргалок. Хоть нас и проверяли и обыскивали, очень многие ребята пронесли с собой телефоны и шпаргалки. Сдавать ЕГЭ было сложно в психологическом плане. Ты ничего не знаешь о том, что тебя ждет. Чувствуешь себя подавленно. Слава Богу, я это прошла и надеюсь, что это никогда больше со мной не повторится (ведь на госэкзаменах все не так, правда?)».

«На самом ЕГЭ списывали ВСЕ! Абсолютно. Люди уходили из кабинета на 20 минут, и никто ничего им не говорил. Честно, я совсем не умею списывать. Вообще никак. Поэтому обидно, что люди, которые никогда ничего не учили, просто все списали. В целом ЕГЭ – это ужасная и несправедливая вещь. ЕГЭ полностью подрывает нервы учеников, доводя даже до нервных срывов. Это не проверка знаний, это проверка на то, умеем ли мы списывать или нет. Еще раз сдавать ЕГЭ я бы не согласилась никогда!»

«Для меня ЕГЭ – это море переживаний, слез и подготовки. С каждым годом правила проведения экзамена ужесточаются, но, к сожалению, не приносят никаких результатов. В пункт проведения экзамена люди проходят через металлоискатель. Пронести калькулятор, телефон не составляет труда. Многие пользовались гаджетами во время экзамена, это говорит о том, что металлоискатели – бесполезная вещь, которая заставляет волноваться участников перед экзаменом. Я не занималась с репетиторами и поэтому ожидала на экзамене всего, чего угодно в отличие от тех, кто готовились с репетиторами. Они шли с надеждой увидеть задания, которые усердно решали с репетиторами. Задания, которые попались на экзамене, нигде до этого не встречались. ЕГЭ вызвал у меня много переживаний до экзамена и во время ожидания результата.»

«Весь 11 класс для меня был мукой. Все чем мы занимались на уроках, так это подготовкой непосредственно к самому ЕГЭ. Каждый раз приходя в класс я уже знала, что меня ждет. Это тупо проешивание тестов. Если ты забыл книжку с тестами, то тебе можно было не приходить туда совсем. В школе нам говорили, что уровень знаний, который дает вам школа – это база, т.е. минимальное количество баллов, а именно так называемый порог. Таким образом, приходилось тратить кучу денег на репетиторов. Тогда у меня возникает вопрос: «За-

чем тогда вообще ходить в школу, если она дает порог?» Я сдавала 4 экзамена: русский, математику, историю и обществознание. По последним двум предметам я ходила к репетиторам. Академический час стоил 800 руб. И, таким образом, моя семья, а именно моя мама (неполная семья) тратила по 6,5 тыс. рублей по двум предметам».

«Государство любит закручивать болты, с каждым разом все туже и туже, но оставлять уровень образования базовый, таким же как и раньше, что заставляет многих нанимать репетиторов, даже самых смысленных. Бессмысленные экзамены уровень образования только стремительно летит вниз, а ученики тратят кучу сил не понятно на что. Наверное на то, чтобы узнать из новостей, что двоечник из Дагестана сдал русский язык на 100 баллов, занял бюджетное место на филфаке энного ВУЗа нашей страны».

Это все дает представление о том, что такое ЕГЭ глазами самих учащихся, о состоянии затяжного стресса для поколений молодежи, ежегодно заканчивающих школу, со всеми вытекающими последствиями.

Основные выводы:

– следствием проведения государственной аттестации в форме единого государственного экзамена является социально-психологическая травма, отрицательно сказывающаяся на состоянии здоровья молодого поколения. Это состояние можно определить как затяжной стресс с недопустимым превышением физической и эмоциональной нагрузки;

– отсутствие четких правил проведения экзамена, неопределенность с характером заданий, как у учащихся, так и у учителей, отсутствие представлений о том какой конкретно материал необходимо подготовить к сдаче экзамена, меняющиеся каждый год условия сдачи экзамена – привели к тому, что обучение переместилось из школы в зону репетиторства, материальная нагрузка на родителей неоправданно возрастает, все это является стрессообразующим фактором для молодежи;

– обстановка проведения ЕГЭ (обыски металлоискателем, походы в туалет с сопровождающим, который не разрешает закрыть кабинку, видеокмеры, естественное человеческое желание учителя помочь детям в такой неоправданно суровой для них обстановке, оборачивается шельмованием учителя в средствах информации, увольнением с работы, что разрушает представления общества о нравственных принципах сосуществования учащихся и учителей) создает условия для стресса и недопустима в отношении молодых людей с неокрепшей психикой;

– тот факт, что по результатам ЕГЭ происходит поступление выпускников в ВУЗы также можно рассматривать стрессообразующим условием. Невозможность при такой форме аттестации показать свои знания, что оборачивается изменением жиз-

ненных планов, вызывает состояние переживаний, чувство вины перед родителями, оплатившими репетиторов.

В качестве заключительного вывода хотелось бы привести цитату из текста, которая передает всю важность поднятой проблемы: «Лично у меня сейчас все позади, ЕГЭ пережито! Но скольким поколениям после нас еще придется испытывать на себе эту варварскую процедуру, а ведь экзамен все усложняют, условия делают более жесткими. Сейчас я задаюсь вопросами: Почему каждый, кто хочет поступить в вуз должен выдержать это испытание? Что такое ЕГЭ: показатель уровня знаний ученика или его проверка на моральную устойчивость? И неужели моим детям и мне вместе с ними придется перенести тоже самое вновь?!»

### Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.
2. Попова И.В. Методологические основания обращения к нарративному интервью // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сб. статей VIII Междунар. конф. Ч. 3. – Пенза, 2018. – С. 206–210.
3. Тощенко Ж.Т. Травма как деформация эволюционного и революционного развития общества: (опыт социологического теоретизирования) // Социологические исследования. – 2017. – № 4. – С. 16–20.
4. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. – 2001. – № 1. – С. 6–16.
5. Alexander J.C. and Sztopka P. (eds). Rethinking Progress: Movements, Forces and Ideas of the End of the 20th Century. – London: Routledge, 1990.
6. Bauman Z. Modernity and the Holocaust. – Ithaca: Cornell University Press, 1989.
7. Caruth C. Trauma. Explorations in Memory. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995.
8. Eyerman R. Social theory and trauma // Acta sociologica. – 2013. – Vol. 12. – № 1. – P. 121–138.
9. Habermas J. The Post-National Constellation and the Future Democracy: Political Essays / Ed. By M. Pensky. – Cambridge MA: MIT Press, 2001. – P. 58–112.
10. Narrating trauma: on the impact of collective suffering. – Bulder: Paradigm Publisher, 2011.

### References

1. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni: monografiya. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – 296 s.
2. Popova I.V. Metodologicheskie osnovaniya obrashcheniya k narrativnomu interv'yu // Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya:

aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii: Sb. statej VIII Mezhdunar. konf. CH. 3. – Penza, 2018. – S. 206–210.

3. Toshchenko ZH.T. Travma kak deformaciya ehvolyucionnogo i revolyucionnogo razvitiya obshchestva: (opyt sociologicheskogo teoretizirovaniya) // Sociologicheskie issledovaniya. – 2017. – № 4. – S. 16–20.

4. SHtompka P. Social'noe izmenenie kak travma // Sociologicheskie issledovaniya. – 2001. – № 1. – S. 6–16.

5. Alexander J.C. and Sztompka P. (eds). Rethinking Progress: Movements, Forces and Ideas of the End of

the 20th Century. – London: Routledge, 1990.

6. Bauman Z. Modernity and the Holocaust. – Ithaca: Cornell University Press, 1989.

7. Caruth C. Trauma. Explorations in Memory. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995.

8. Eyerman R. Social theory and trauma // Acta sociologica. – 2013. – Vol. 12. – № 1. – P. 121–138.

9. Habermas J. The Post-National Constellation and the Future Democracy: Political Essays / Ed. By M. Pensky. – Cambridge MA: MIT Press, 2001. – P. 58–112.

10. Narrating trauma: on the impact of collective suffering. – Bulder: Paradigm Publisher, 2011.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЛУЖБЫ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИНСПЕКЦИЙ ФСИН РОССИИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В данной статье предпринята попытка раскрыть основные особенности служебной деятельности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций Федеральной службы исполнения наказаний России. В ней затрагиваются вопросы, посвященные важности осуществления психокоррекционной работы с данным контингентом сотрудников. Автором предлагается многоуровневый психопрофилактический комплекс, основной целью которого является повышение и поддержание оптимального уровня профессиональной ответственности личного состава уголовно-исполнительных инспекций, а также приводятся данные, полученные в ходе апробации социально психологического тренинга «Профессиональная ответственность сотрудников уголовно-исполнительных инспекций Федеральной службы исполнения наказаний России».

**Ключевые слова:** профессиональная ответственность, психокоррекционные мероприятия, психологическое сопровождение, служебная деятельность, уголовно-исполнительные инспекции.

В современном обществе все большее значение набирает тенденция, направленная на гуманизацию исполнения наказаний. Анализ статистики Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) доказывает, что за последние три года происходит увеличение количества осужденных к наказаниям, не связанным с лишением свободы (рис. 1) [6].

Проведенный анализ свидетельствует о росте нагрузки на личный состав уголовно-исполнительных инспекций (УИИ) ФСИН России. В связи с тем, что УИИ исполняют различные виды уголовных наказаний, не связанных с лишением свободы, которые отличаются друг от друга условиями и порядком отбывания, возрастает профессиональная ответственность сотрудников УИИ ФСИН России.

Все это приводит к повышенным требованиям к сотрудникам инспекций, они должны владеть соответствующей психологической готовностью, обеспечивающей добросовестное исполнение служебных обязанностей, качественное функционирование системы. Они должны отличаться эмоциональной выдержкой, иметь стойкий иммунитет к воздействию криминальной культуры и ряда других неблагоприятных факторов.

Прохождение службы в уголовно-исполнительной системе (УИС), и в УИИ ФСИН России в частности, неминуемо связана с высокими психическими и физическими нагрузками, которые порождают острую необходимость ее психологического сопровождения с целью поддержания оптимального уровня эффективности деятельности сотрудников [3, с. 74]. Такое сопровождение должно положительно влиять на профессионализм сотрудников инспекций, обеспечивать положительные изменения в структуре их отношений к служебным обязанностям за счет совершенствования компонентов профессиональной ответственности.

Главная цель психологического сопровождения служебной деятельности – оказание психологической помощи сотрудникам УИИ ФСИН России, находящимся в условиях постоянно меняющейся трудовой деятельности с целью адаптации к ней, восстановление психологического равновесия и поиска личностных ресурсов для поддержания работоспособности на высоком уровне [4].

Оптимизация и развитие профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России обеспечивает совершенствование их навыков, что приводит к строгому соблюдению требований

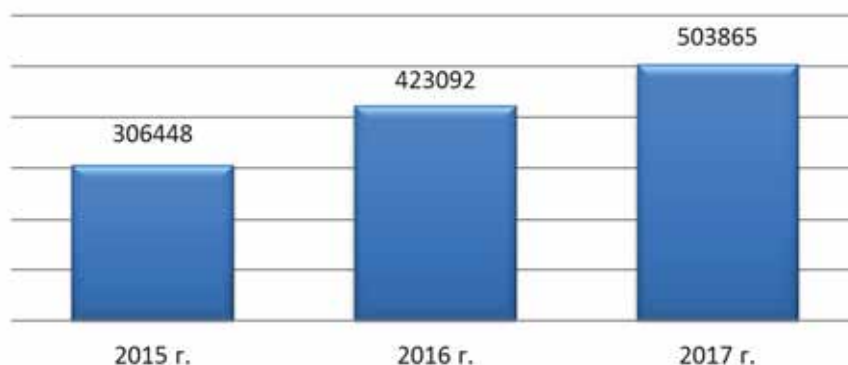


Рис. 1. Количество осужденных к наказаниям, не связанным с лишением свободы



Уровень	Организационный	Групповой	Личностный
Мероприятия	Занятия в рамках служебно-боевой и общественно-государственной подготовки с личным составом; применение психодиагностического комплекса, в рамках сопровождения служебной деятельности сотрудников УИИ ФСИН России, аттестации и формирования резерва кадров.	Социально-психологические тренинги (включая групповые дискуссии и беседы)	Индивидуальные беседы, психологическое консультирование

**Рис. 2.** Уровни организации психопрофилактического комплекса, направленного на развитие и поддержание уровня профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России

нормативно-правовой базы, сознательному и заинтересованному отношению к осуществлению ими своих должностных обязанностей.

Таким образом, мы констатируем, что в настоящее время существует необходимость в создании и апробировании серьезного психопрофилактического комплекса, направленного на развитие и поддержание уровня профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России. Данный вид работы, также должен быть направлен на расширение и актуализацию диапазона личностных ресурсов сотрудников для самостоятельного преодоления трудностей и решения, возникающих в ходе служебной деятельности проблем.

Учитывая современное кадровое состояние УИИ ФСИН России данный комплекс, направленный на повышение и оптимизацию профессиональной ответственности сотрудников должен охватывать три уровня: организационный, групповой и личностный (рис. 2).

Реализация данного комплекса на различных уровнях оказывает полное влияние на служебную деятельность сотрудников инспекций, что позволяет не только диагностировать уровень профессиональной ответственности, но и применять различные психологические приемы для его оптимизации. Это будет способствовать рационализации служебной эффективности, а также повышению качества психологического здоровья личного состава УИИ ФСИН России.

Социально-психологический тренинг, разработанный нами для группового уровня психопрофилактического комплекса, включает в себя три равноправные части, которые дополняют друг друга кругом решаемых задач. Целью каждой из них является воздействие на определенные структурные элементы профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России [2]. Каждая часть включает в себя установленный набор психокоррекционного инструментария, задачами которого является формирование сознательного и заинтересованного отношения сотрудников инспекций к своей служебной деятельности, развитие и поддержание соблюдения законодательных норм.

Первая часть социально-психологического тренинга, направлена на развитие когнитивного и поведенчески результативного подкомпонента

профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России. Ее основной целью является знакомство с понятием «профессиональная ответственность», осознание значимости данного качества для эффективной профессиональной деятельности, закрепление профессионально-ответственного поведения.

Вторая часть направлена на развитие эмоционально волевого подкомпонента профессиональной ответственности сотрудников инспекций. Основная цель данной части социально-психологического тренинга – формирование эмоционально-волевой сферы, осознание и вербализация своих представлений о стрессе в служебной деятельности.

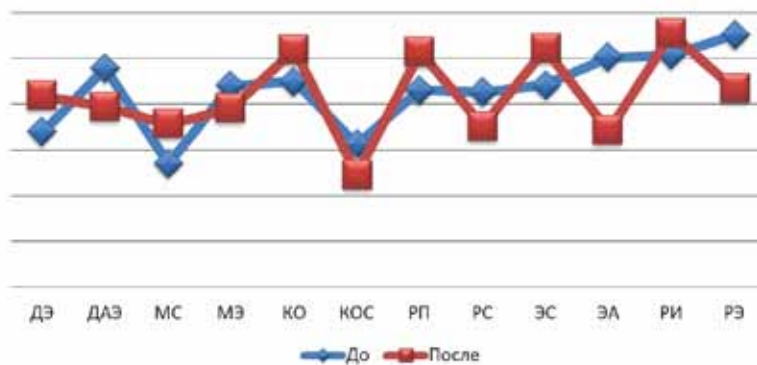
Третья часть социально-психологического тренинга направлена на развитие мотивационного подкомпонента профессиональной ответственности. Ее основная цель заключается в повышении профессиональной мотивации сотрудников УИИ ФСИН России, осознание собственных профессиональных мотивов, тренировка навыка понимания мотивации своих коллег.

Апробация социально-психологического тренинга проходила в нескольких территориальных органах ФСИН. Для подтверждения эффективности данного психологического инструмента были сформированы две группы сотрудников – контрольная и экспериментальная. В соответствии с программой тренинга занятия проводились еженедельно по 2 часа.

Перед началом реализации данного социально-психологического тренинга была проведена вводная диагностика данного феномена с применением опросника, разработанного В.П. Пряеиным [5, с. 48]. Данная методика также применялась нами после окончания работы.

После окончания работы был осуществлен сравнительный анализ результатов, полученных после апробации с использованием методов анализа статистической значимости различий – непараметрических критериев Манна-Уитни – для сравнения несвязанных (независимых) выборок, Т-Вилкоксона – для сравнения связанных (зависимых) выборок (рис. 3).

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод, что у сотрудников, входящих в экспериментальную группу, отмечается тенденция



**Рис. 3.** Распределение показателей профессиональной ответственности экспериментальной группы сотрудников УИИ ФСИН России до и после психокоррекционного воздействия.

ДЭ – динамическая эргичность; ДАЭ – динамическая аэргичность; МС – мотивация социоцентрическая; МЭ – мотивация эгоцентрическая; КО – когнитивная осмысленность; КОС – когнитивная осведомленность; РП – результативность предметная; РС – результативность субъектная; ЭС – эмоциональность стеническая; ЭА – эмоциональность астеническая; РИ – регуляторная интернальность; РЭ – регуляторная экстернальность.

к росту динамической эргичности, что характеризуется стремлением к самостоятельному и более тщательному выполнению ответственных заданий, снижению тенденции перекалывания такого рода работы на других сотрудников, увеличению социоцентрической мотивации, которая связывает изучаемый феномен с чувством долга, преобладанием служебных интересов над личными. Кроме того, в экспериментальной группе после проведения социально-психологического тренинга наблюдается более глубокое понимание профессиональной ответственности сотрудниками УИИ ФСИН России, рассмотрение ее с точки зрения необходимости и совести, отмечается рост добросовестности и продуктивности при выполнении коллективных дел. Происходит смещение от эмоциональной астеничности в сторону стеничности, что характеризуется ростом положительных эмоций, их появлением в связи с возможностью или при выполнении ответственных дел.

Положительные результаты экспериментальной апробации, показывают необходимость внедрения данного комплекса мероприятий в психологическое сопровождение сотрудников УИИ ФСИН России во всех субъектах Российской Федерации, так как от качества и эффективности работы инспекторов УИИ ФСИН России зависит не только соблюдение закона, но и поддержание позитивного образа Федеральной службы исполнения наказаний в целом. От того, насколько сотрудник соответствует требованиям, которые предъявляет к нему сегодняшняя действительность, зависит не только уровень выполнения служебных задач, но и престиж пенитенциарной системы в глазах населения [1, с. 28].

Внедрение психопрофилактического комплекса, направленного на повышение и развитие профессиональной ответственности сотрудников УИИ ФСИН России должно оказать положительное влияние на становление сотрудников как зрелых

в личностном и социальном плане людей, способных адекватно воспринимать действительность и готовых нести ответственность за свое профессиональное поведение, которое должно отличаться строгой правовой нормативностью и эмоциональной устойчивостью.

#### Библиографический список

1. Горностаев С.В., Лафуткин А.М. Профессионально важные качества сотрудника // Преступление и наказание. – 2012. – № 11. – С. 28–29.
2. Минюкова Д.С. Теоретические основы исследования ответственности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций Федеральной службы исполнения наказаний России (ФСИН России) [Электронный ресурс] // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 3. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/38PSMN316.pdf> (дата обращения: 20.02.2018).
3. Пестриков Д.В. О понятии «конструктивное поведение сотрудников уголовно-исполнительной системы» // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – Вологда, 2016. – № 4 (36). – С. 74–78.
4. Приказ Минюста РФ от 12.12.2005 № 238 «Об утверждении инструкции по организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.vcom.ru/cgi-bin/db/zakdoc?\\_reg\\_number=%C20504042](https://www.vcom.ru/cgi-bin/db/zakdoc?_reg_number=%C20504042) (дата обращения: 20.02.2018).
5. Прядеин В.П. Психодиагностика личности: Избранные психологические тесты: Практикум. – Сургут: Сургутский гос. пед. ун-т, 2014. – 215 с.
6. Характеристика лиц, состоящих на учете в уголовно исполнительной инспекции. Официальные статистические данные ФСИН России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://фсин.рф/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20v%20YII/> (дата обращения: 20.02.2018).

## References

1. Gornostaev S.V., Lafutkin A.M. Professional'no vazhnye kachestva sotrudnika // Prestuplenie i nakazanie. – 2012. – № 11. – S. 28–29.
2. Minyukova D.S. Teoreticheskie osnovy issledovaniya otvetstvennosti sotrudnikov ugovovno-ispolnitel'nyh inspekcij Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij Rossii (FSIN Rossii) [EHlektronnyj resurs] // Mir nauki. – 2016. – T. 4. – № 3. – Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/38PSMN316.pdf> (data obrashcheniya: 20.02.2018).
3. Pestrikov D.V. O ponyatii «konstruktivnoe povedenie sotrudnikov ugovovno-ispolnitel'noj sistemy» // Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie. – Vologda, 2016. – № 4 (36). – S. 74–78.
4. Prikaz Minyusta RF ot 12.12.2005 № 238 «Ob utverzhenii instrukcii po organizacii deyatel'nosti psihologicheskoy sluzhby ugovovno-ispolnitel'noj sistemy» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [https://www.vcom.ru/cgi-bin/db/zakdoc?\\_reg\\_number=%C20504042](https://www.vcom.ru/cgi-bin/db/zakdoc?_reg_number=%C20504042) (data obrashcheniya: 20.02.2018).
5. Pryadein V.P. Psihodiagnostika lichnosti: Izbrannye psihologicheskie testy: Praktikum. – Surgut: Surgutskij gos. ped. un-t, 2014. – 215 s.
6. Harakteristika lic, sostoyashchih na uchete v ugovovno ispolnitel'noj inspekcii. Oficial'nye statisticheskie dannye FSIN Rossii [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fsin.rf/structure/inspector/iao/statistika/Xar-ka%20v%20YII/> (data obrashcheniya: 20.02.2018).

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

**Куфтяк Елена Владимировна**  
доктор психологических наук, профессор  
Костромской государственной университет  
kuftyak@yandex.ru

## ТРАВМЫ СОЦИАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА: СТРЕСС, ТРУДНОСТИ И СОВЛАДАНИЕ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научного проекта № 17-06-00607-ОГН.*

*В статье рассматриваются травматические ситуации и их последствия для человека. Миграция анализируется в контексте травматического опыта человека. Описывается комплекс «детских» проблем, психологические особенности детей в ситуации вынужденной миграции и особенности совладающего поведения детей-мигрантов.*

**Ключевые слова:** травматические ситуации, миграция, посттравматический стресс, адаптационный потенциал, совладающее поведение, дети.

Люди на протяжении всей жизни общества переживают травмы социального характера – такие как войны, геноцид, вынужденная миграция, этнический конфликт, рабство и другие. Многочисленные исследователи указывают на взаимосвязь между психологическим опытом и социальным контекстом, порождающим этот опыт. Так, социальная ситуация обуславливает «социальное бытие» человека, в процессе которого им приобретаются новые свойства личности и вырабатываются новые стратегии поведения. Травматические ситуации приводят к тому, что социальное пространство «отчуждается» от человека. Особенно остро это переживают дети. Ребенок оказывается не способным влиять на окружающую его ситуацию, он чувствует себя «посторонним» в этом мире. Отсюда развивается глобальное ощущение «отчуждения» от социального пространства «вообще», грозящее негативными последствиями.

Миграция на сегодняшний день является одной из тяжелейших макросоциальных проблем, характерных для многих стран и народов. Этническая миграция как случай массового перемещения, когда представители этнокультурной группы добровольно или вынуждено покидают территорию длительного проживания и переселяются в иное культурное пространство и связана с переживанием посттравматического стресса. Посттравматический стресс тесно связан с концепцией стресса Г. Селье, предполагающей переживание тревоги с последующим сбалансированным расходом адаптационных резервов [7]. Адаптационная энергия не беспредельна, и если стрессор выступает как хронический фактор, то наступает истощение. На этой стадии собственных ресурсов организма не достаточно и необходимо помощь извне. По мнению А.Г. Маклакова под личностным адаптационным потенциалом понимаются индивидуально-психологические характеристики личности, что позволяет дифференцировать людей по степени устойчивости к стрессовым ситуациям [5].

С.А. Ларионова отмечает, что от адаптационных ресурсов личности зависит степень социально-психологической адаптированности [4]. Автор предлагает рассматривать адаптационные ресурсы личности как ряд ее социально-психологических и индивидуальных характеристик, определяющих степень адаптированности личности в конкретных социальных условиях. Уточним, что на современном этапе развития представлений об адаптационных механизмах личности говорят о соотношении психологических защит и копинг-поведения как единой системе. Данное положение проверяется рядом эмпирических исследований.

Посттравматические стрессовые расстройства являются наиболее распространенным симптомом пребывания человека в экстремальной ситуации. Многие работы подтверждают, что лица, пережившие подобные события, подвержены в значительной степени психическим расстройствам, а именно посттравматическим стрессовым расстройствам (ПТСР), тревожности и депрессии. Следует заметить, что дети проявляют признаки тревожности и расстройства настроения, в особенности ПТСР в период следующий за травмой [10] и должны считаться наиболее уязвимой категорией.

Более того, не только лица, пережившие травму, но и их близкие, подвластны травматическому влиянию во многих отношениях. Дети отцов, принимавших участие в боевых действиях в Персидском Заливе, обнаруживают повышенный уровень тревожности и депрессии [11]. ПТСР у ветеранов Вьетнама предопределяет у их детей поведенческие расстройства [12]. Ветераны боевых действий с обусловленным войной ПТСР гораздо чаще отмечали проблемы в развитии, а также поведенческие и эмоциональные проблемы у своих детей по сравнению с ветеранами, не страдающими ПТСР [16]. Было установлено, что более трети жен ветеранов соответствуют критериям вторичного травматического стресса [15]. В ряде исследований рассматривалось разнообразие трансгенерационного

воздействия родительской травмы и симптомов посттравматического стресса на функции родителей, детское развитие, а также функционирование семей жертв Холокоста [14].

Несколько исследований было посвящено изучению семей, в которых как оба родителя, так и дети подвергались травматическим переживаниям. Было установлено, что, как военная травма, так и эмоциональная реакция родителей в условиях ПТСР и тревожности, были в значительной степени связаны с симптомами ПТСР и тревожности у детей в 100 травмированных семьях из Сектора Газа [18]. В ряде исследований отмечалась значительная взаимосвязь между пережитыми ранее военными событиями и масштабами семейного насилия, испытанного детьми. Насилие, обусловленное войной и родительским поведением, в свою очередь обуславливало диагноз ПТСР у детей [13].

Также приводятся данные, что у матерей детей из Боснии-Герцеговины по данным самоотчета был выявлен высокий уровень симптомов посттравматического стресса как у женщин, так и у детей. Расстройство детей было связано как с их переживаниями, так и с посттравматической стрессовой реакцией матери [17].

В многочисленных исследованиях закономерностей миграции подчеркивается, что миграционные процессы приводят к возникновению комплекса «детских» проблем, которые характеризуются определенной спецификой и требуют детального рассмотрения. Важнейшими из них являются:

- психологические стрессы, связанные с вынужденной сменой места жительства и нарушением структуры привычных культурно-коммуникационных, родственно-семейных, природно-территориальных и других связей;

- трудности вживания в новую для ребенка среду общения и как следствие нередко возникающие состояния отчужденности и отверженности, тревожности и агрессивности;

- осложненное адаптацией к новой обстановке и культуре прохождение нормативного кризиса в подростковом возрасте, связанного со становлением самосознания, формированием целостности и возникновением личностных новообразований;

- адаптация детей к условиям российского образования, что вносит существенный акцент в работу образовательных учреждений, нуждающихся в институте психологической реабилитации и социальной адаптации детей.

Дети в ситуации миграции сталкиваются с рядом специфических трудностей и переживаний. Встреча с новой культурой, как правило, сопровождается глубоким психологическим потрясением – «культурным шоком», основными характеристиками которого являются: напряжение, связанное с усилиями, необходимыми для дальнейшей социально-психологической адаптации;

чувство лишения, возникающее из-за потери привычного образа жизни, друзей, статуса и работы; чувство отверженности представителями новой культуры или отвержения их; сбой в социальных ролях и ролевых ожиданиях; путаница в ценностных ориентациях и самоидентификации; тревога, возникающая в результате осознания культурных различий; чувство неполноценности от неспособности «совладать» с новой средой. Так, требования нового культурного окружения становятся тяжелым испытанием для детей.

По данным Г. Триандис, дети дошкольного возраста адаптируются вполне успешно, а для школьников этот процесс оказывается мучительным, т. к. в классе они должны во всем походить на своих соучеников – и внешним видом, и манерами, и языком, и даже мыслями [19].

По данным О.Е. Хухлаева в содержательную сферу страхов детей-беженцев и вынужденных переселенцев входят страхи, которые вызваны стрессами, пережитыми в экстремальной ситуации вынужденной миграции, зачастую приводящей к возникновению посттравматического стрессового расстройства [9]. Симптомокомплекс ПТСР, вызванный переживаниями событий, выходящих за рамки опыта обыденной жизни, проявляется у детей-беженцев в «страхе быть уничтоженным». «Страх быть уничтоженным» лежит в основе различных стратегий поведения у детей, вызванных ПТСР: от навязчивого повтора травматической ситуации, до стойкого избегания всего, что связано с травмой. «Страх быть уничтоженным» имеет отличия от страха смерти, характерного для всех детей, тем, что он отражает возможность погнубить «здесь-и-сейчас» и формирует тревожное отношение к миру. Страх имеет различные проявления с учетом исследуемой группы детей. У детей беженцев из Афганистана в поведении крайне редко наблюдается проигрывание травматической ситуации, они более склонны использовать ситуации, взятые из масс-медиа (ТВ), которые приносят схожие переживания. Российский дети-беженцы, напротив, «страх быть уничтоженным» демонстрируют через внезапное повторное переживание травмирующих событий.

В.В. Гриценко, Н.Е. Шустова в своем исследовании установили, что у детей переселенцев по сравнению с их сверстниками из числа коренного населения отмечается более высокий уровень общей неудовлетворенности жизнедеятельностью [1]. Самые большие различия были выявлены по двум показателям – удовлетворенности положением в классе и жилищно-бытовыми условиями. По мнению исследователей, полученные данные свидетельствуют о сложности социально-психологической адаптации детей переселенцев.

В нашей предыдущей работе нами были описаны особенности совладающего поведения детей-

мигрантов, что может раскрыть их адаптационный потенциал [8]. В работе было показано, что дети мигранты чаще при возникновении трудных ситуаций используют следующие копинг-стратегии: «рисую, пишу или читаю что-нибудь», «обнимаю, прижимаю, глажу», «говорю с кем-нибудь». Однако, наименее выбираемыми оказались – «думаю об этом», «старюсь забыть», «бью, ломаю или швыряю вещи». Полученные результаты указывают на преобладании в поведении у данной группы детей ориентации на социальные контакты с целью получения поддержки и проявление активно-деятельностного отвлечения, что более соответствует нормам поведения и социально одобряемы взрослыми [2]. Наименее предпочитаемыми являются копинг-стратегии, направленные на пассивное отвлечение и рефлексивный уход.

Дети, выбирая стратегии «рисую, пишу, читаю», «гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде», что является «детской работой», стараются заменить неприятные переживания активностью. Эти стратегии дают возможность переключения на другой вид детской деятельности, связанной с обучением или замещающими занятиями, что наиболее при-

вично школьникам. Конечно, дети по-прежнему много играют, однако, если провинившийся ребенок садится за уроки, вместо того, чтобы играть, то он выполняет социально одобряемую деятельность и может рассчитывать на понимание и похвалу со стороны взрослых. В работе И.М. Никольской было показано, что использование замещающей активности характерно для тревожных детей [6]. Так они через конкретные физические или умственные действия они снижают уровень своей тревоги.

Дети-мигранты склонны «плакать, грустить», «обнимать, прижимать, гладить», «говорить с кем-нибудь», что обладает высокой потребностью в поддержке со стороны. Предпочтение именно этих стратегий говорит об их чувствительности, послушности, с одной стороны, и открытости, сдержанности, с другой. Вероятно, что так дети-мигранты ощущают себя в безопасности, когда используют свой внутренний ресурс – «говорить» и в том случае, если рядом находится кто-то более сильный, кто может понять и утешить. Такое защитное поведение большинству из них приносит облегчение.

Напротив, дети – местные жители в адаптивном поведении используют стратегии, связанные

Таблица 1

## Результаты выбора копинг-стратегий детьми, %

	Дети-мигранты (n=24)	Дети-местные жители (n=48)
<b>Рефлексивный уход</b>		
Думаю об этом	4,2	10,4
Говорю сам с собой	–	10,4
Остаюсь сам по себе, один	16,7	23,0
<b>Пассивное отвлечение</b>		
Сплю	–	2
Мечтаю, представляю себе что-нибудь	16,7	16,7
Ем или пью	4,2	4,1
Старюсь забыть	4,2	20,8
Старюсь расслабиться, оставаться спокойным	21,0	23,0
<b>Деструктивная эмоциональная экспрессия</b>		
Бью, ломаю или швыряю вещи	4,2	10,4
Дразню кого-нибудь	4,2	2,0
Плачу и грущу	21,0	18,7
<b>Активно-деятельностное отвлечение</b>		
Рисую, пишу или читаю что-нибудь	16,7	–
Гуляю вокруг дома или по улице	–	4,2
Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде	12,5	6,2
<b>Социальные контакты с целью получения поддержки</b>		
Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное (собаку, кошку и пр.)	16,7	12,5
Прошу прощения или говорю правду	12,5	10,4
Говорю с кем-нибудь	16,7	10,4
<b>Другое</b>		
Катаюсь на мотоцикле, слушаю музыку, спрашиваю у родителей, все говорю, мечтаю о своем кумире, испытываю трудности	25,0	
Музыка, компьютер		12,5

с рефлексивным уходом (чаще склонны использовать «думаю об этом», «говорю сам с собой», «остаюсь сам по себе, один»), что вероятно указывает на их социальную робость и ориентированность на преодоление трудностей с помощью пассивных стратегий [3]. По-видимому, благодаря своей рефлексивности, они не склонны к концентрации на неприятностях, стремятся скорее о них забыть. Подобное защитное поведение позволяет говорить о них как чувствительных, недостаточно открытых, кроме того, у них незначительно повышена тревожность и доминантность. В определенных жизненных ситуациях обострение последнего качества (доминантность) может спровоцировать у них агрессивное поведение (стратегия «бью, ломаю, швыряю»).

Итак, ситуация вынужденной миграции понимается как травма социального характера, имеющая проявления посттравматического стресса. Тревожные и депрессивные состояния являются «вторичными симптомами» стресса, а травматический опыт к тому же может иметь отдаленные последствия. Дети проявляют признаки тревожности и расстройства настроения, особенно в период следующий за травмой, что дает основания считать их наиболее уязвимой категорией. Во многом исход посттравматического стресса зависит от адаптационных возможностей человека.

#### Библиографический список

1. Гриценко В.В., Шустова Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей русских переселенцев в российском обществе // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 3. – С. 25–33.
2. Куфтяк Е.В. Роль механизмов защитной системы в поддержании психологического здоровья современных дошкольников // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 99–100.
3. Куфтяк Е.В., Муратова А.А. Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 150–152.
4. Ларионова С.А. Концептуальная модель социально-психологической адаптации личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всерос. съезда психологов. 25–28 июня 2003 г.: в 8 т. – СПб., 2003. – Т. 5. – С. 39–42.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
6. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 266 с.
7. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – 352 с.
8. Тихонова И.В., Куфтяк Е.В. Этническая идентичность и ее уровни как критерии психического здоровья детей и подростков. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 248 с.
9. Хухлаев О.Е. Особенности содержания страха у детей вынужденных мигрантов: На материале исследования детей-беженцев 7–10 лет: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 20 с.
10. Ahmad A., Von Knorring A.L., Sundelin-Wahlsten V. Traumatic experiences and post-traumatic stress disorder in Kurdistanian children and their parents in homeland and exile: An epidemiological approach // Nordic Journal of Psychiatry. – 2008. – Vol. 62 (6). – P. 457–463.
11. Al-Turkait F.A., Ohaeri J.U. Psychopathological status, behavior problems, and family adjustment of Kuwaiti children whose fathers were involved in the first Gulf war // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. – 2008. – Vol. 2 (1). – P. 12.
12. Caselli L.T. The effect of PTSD and combat level on Vietnam veterans' perceptions of child behavior and marital adjustment // Journal of Clinical Psychology. – 1995. – Vol. 51 (1). – P. 4–12.
13. Catani C., Jacob N., Schauer E., Kohila M., Neuner F. Family violence, war, and natural disasters: A study of the effect of extreme stress on children's mental health in Sri Lanka // BMC Psychiatry. – 2008. – Vol. 8. – P. 33.
14. Dekel R., Goldblatt H. Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children // American Journal of Orthopsychiatry. – 2008. – Vol. 78 (3). – P. 281–289.
15. Francisković T., Stevanović A., Jelusić I., Roganović B., Klarić M., & Grković J. Secondary traumatization of wives of war veterans with posttraumatic stress disorder // Croatian Medical Journal. – 2007. – Vol. 48 (2). – P. 177–184.
16. Klarić M., Frančišković T., Klarić B., Kvesiš A., Kaštelan A., Graovac M., et al. Psychological problems in children of war veterans with posttraumatic stress disorder in Bosnia and Herzegovina: Cross-sectional study // Croatian Medical Journal. – 2008. – Vol. 49 (4). – P. 491–498.
17. Smith P., Perrin S., Yule W., Rabe-Hesketh S. War Exposure and Maternal Reactions in the Psychological Adjustment of Children from Bosnia-Herzegovina // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2001. – Vol. 42 (3). – P. 395–404.
18. Thabet A., Tawahina A.A., El Sarraj E., Vostanis P. Exposure to war trauma and PTSD among parents and children in the Gaza strip // European Child and Adolescent Psychiatry. – 2008. – Vol. 17 (4). – P. 191–199.
19. Triandis H.C. Culture and social behavior. – N.Y.: McGraw-Hill, 1994.

## References

1. Gricenko V.V., SHustova N.E. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya detej russkih pereselencev v rossijskom obshchestve // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – T. 25. – № 3. – S. 25–33.
2. Kuftyak E.V. Rol' mekhanizmov zashchitnoj sistemy v podderzhanii psihologicheskogo zdorov'ya sovremennyh doshkol'nikov // Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta. – 2017. – № 6. – S. 99–100.
3. Kuftyak E.V., Muratova A.A. Dinamika sovladaniya i psihologicheskikh zashchit v siblingovoj podsysteme // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2013. – T. 19. – № 3. – S. 150–152.
4. Larionova S.A. Konceptual'naya model' social'no-psihologicheskoy adaptacii lichnosti // Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva: Materialy 3-go Vseros. s"ezda psihologov. 25–28 iyunya 2003 g.: v 8 t. – SPb., 2003. – T. 5. – S. 39–42.
5. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ehkstreml'nyh usloviyah // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22. – № 1. – S. 16–24.
6. Nikol'skaya I.M., Granovskaya R.M. Psihologicheskaya zashchita u detej. – SPb.: Rech', 2000. – 266 s.
7. Sergienko E.A., Vilenskaya G.A., Kovaleva YU.V. Kontrol' povedeniya kak sub"ektnaya regulyaciya. – M.: Institut psihologii RAN, 2010. – 352 s.
8. Tihonova I.V., Kuftyak E.V. EHtnicheskaya identichnost' i ee urovni kak kriterii psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. – 248 s.
9. Huhlaev O.E. Osobennosti sodержaniya straha u detej vynuždennyh migrantov: Na materiale issledovaniya detej-bezhencev 7–10 let: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2001. – 20 s.
10. Ahmad A., Von Knorring A.L., Sundelin-Wahlsten V. Traumatic experiences and post-traumatic stress disorder in Kurdistanian children and their parents in homeland and exile: An epidemiological approach // Nordic Journal of Psychiatry. – 2008. – Vol. 62 (6). – P. 457–463.
11. Al-Turkait F.A., Ohaeri J.U. Psychopathological status, behavior problems, and family adjustment of Kuwaiti children whose fathers were involved in the first Gulf war // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. – 2008. – Vol. 2 (1). – P. 12.
12. Caselli L.T. The effect of PTSD and combat level on Vietnam veterans' perceptions of child behavior and marital adjustment // Journal of Clinical Psychology. – 1995. – Vol. 51 (1). – P. 4–12.
13. Catani C., Jacob N., Schauer E., Kohila M., Neuner F. Family violence, war, and natural disasters: A study of the effect of extreme stress on children's mental health in Sri Lanka // BMC Psychiatry. – 2008. – Vol. 8. – P. 33.
14. Dekel R., Goldblatt H. Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children // American Journal of Orthopsychiatry. – 2008. – Vol. 78 (3). – P. 281–289.
15. Francisković T., Stevanović A., Jelusić I., Roganović B., Klarić M., & Grković J. Secondary traumatization of wives of war veterans with posttraumatic stress disorder // Croatian Medical Journal. – 2007. – Vol. 48 (2). – P. 177–184.
16. Klarić M., Frančišković T., Klarić B., Kvesiš A., Kaštelan A., Graovac M., et al. Psychological problems in children of war veterans with posttraumatic stress disorder in Bosnia and Herzegovina: Cross-sectional study // Croatian Medical Journal. – 2008. – Vol. 49 (4). – P. 491–498.
17. Smith P., Perrin S., Yule W., Rabe-Hesketh S. War Exposure and Maternal Reactions in the Psychological Adjustment of Children from Bosnia-Herzegovina // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2001. – Vol. 42 (3). – P. 395–404.
18. Thabet A., Tawahina A.A., El Sarraj E., Vostanis P. Exposure to war trauma and PTSD among parents and children in the Gaza strip // European Child and Adolescent Psychiatry. – 2008. – Vol. 17 (4). – P. 191–199.
19. Triandis H.C. Culture and social behavior. – N.Y.: McGraw-Hill, 1994.



Севастьянова Ульяна Юрьевна

кандидат психологических наук

Куфтяк Елена Владимировна

доктор психологических наук, профессор

Рысина Анна Александровна

Пономарева Ксения Александровна

Костромской государственной университет

ulyanakostroma@mail.ru, kuftyak@yandex.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ (половозрастной аспект)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ.

Проект № 16-36-00038.

*В статье представлен анализ психологических защит и стратегий совладающего поведения в детском возрасте (младший школьный и подростковый возраста). Показаны половозрастные различия психологических защит и копинг-стратегий у детей исследуемых групп. Выделена специфика механизмов психологической защиты и стратегии совладающего поведения в зависимости от пола у младших школьников и подростков. Отражена тенденция стабилизации с возрастом репертуара использования психологических защит.*

**Ключевые слова:** механизмы психологической защиты, совладающее поведение, дети младшего школьного возраста, дети подросткового возраста, гендерные различия.

Известные исследования психологических защит и совладающего поведения не достаточно решают некоторые вопросы онтогенеза [10; 11]. В современных исследованиях активно изучаются динамика и особенности становления психологических защит и совладающего поведения в младшем школьном возрасте (В.Г. Черненко, С.Г. Головина, 2012; Д.М. Рыжов, 2013; Е.В. Куфтяк, 2016), взаимосвязь личности и совладающего поведения, защитных механизмов детей (А.В. Скуратова, 2012), особенности психологической защиты школьников с учетом гендерного аспекта (И.И. Маркова, 2016; Е.В. Куфтяк, 2017), особенности защитных механизмов и совладающего поведения подростков (И.И. Ветрова, 2012; С.В. Зверева, 2011; И.В. Каменская, 2000; И.А. Русяева, 2014; О.В. Соловьева, 2011).

Механизмы психологической защиты и стратегии совладающего поведения детей рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов и реагирования ребенка на стрессовые ситуации [6; 8; 9]. Психологические защиты выполняют функцию самосохранения, осуществляя адаптивную перестройку восприятия и оценки трудных жизненных ситуаций (В.А. Ташлыков, 1992), направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний [4; 7].

Младший школьный возраст имеет важное значение в психическом развитии в плане формирования внутренней позиции школьника. В связи с чем у ребенка возникают новые жизненные трудности и стрессовые события (неуспех в школе, плохие оценки, неадекватное отношение со стороны педагогов и одноклассников) [2; 5]. Подростковый возраст имеет не меньше оснований для негативных

переживаний и возникновения стресса. Ребенок претерпевает значительные изменения в личности. Основными стрессорами в этом возрасте являются: невозможность самовыражения, трудности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

В нашей работе, направленной на решение данной проблемы внимание акцентируется на следующих возрастных периодах: младший школьный и подростковый.

### Методы исследования и его организация

Целью настоящего исследования является изучение гендерных различий конструктов психологической защиты и копинг-стратегий у детей младшего школьного и подросткового возрастов. Всего в исследовании приняли участие 309 детей. Из них – 162 ребенка младшего школьного возраста (средний возраст 10,1 лет, 91 девочка, 71 мальчик), 147 испытуемых подросткового возраста (средний возраст – 13,6 лет, 87 девочек, 60 мальчиков). Для изучения психологических защит у подростков использовался опросник «Индекс жизненного стиля» (Lifestyleindex – LSI; Р. Плутчик, 1979; адаптация Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников, 1996), для младших школьников его модифицированный вариант – «Карта оценки детских защитных механизмов» (Е.В. Чумакова, 1999). Методики позволяют оценить тип психологической защиты: отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, замещение, проекция, формирование реакции и интеллектуализация. Также для обеих групп использовалась методика «Шкала школьного гнева (MSAI)», измеряющая уровень испытываемого гнева (аффективная шкала), враждебности (когнитивная шкала) и тип совладающего поведения (позитивный копинг – совладание с гневом и деструктивный ко-

пинг – деструктивная экспрессия гнева) (P. Vroman, Gr. Yates, 2002). Изучение совладающего поведения у школьников проводилось с помощью методики «Опросник копинг-стратегий школьного возраста» (И.М. Никольская, Р.М. Грановская, 2000), у подростков – «Юношеская копинг шкала (ЮКШ) (AdolescentCopingScale) Э. Фрайндерберг и Р. Льюиса (адаптированная Т.Л. Крюковой, 2007).

Математическая обработка полученных данных осуществлялась с использованием статистического пакета «Statistics 17.0». При обработке данных применялась первичная описательная статистика с использованием подсчета среднего арифметического (M) и вычисления стандартного отклонения, оценки значимости различий между группами по U-критерию Манна – Уитни.

### Результаты исследования.

#### Анализ и обсуждение

*Гендерные различия защитных механизмов и совладающего поведения детей младшего школьного возраста.* В ходе исследования были установлены различия между испытуемыми по полу по выраженности основных видов психологической защиты в каждой возрастной группе.

При сравнении использования механизмов психологической защиты между девочками и мальчиками младшего школьного возраста были выявлены значимые различия (табл. 1). Так, выявлено, что девочки активнее, чем мальчики используют такие механизмы как, проекция ( $U = 2526,5$ ,  $p = 0,01$ ), и формирование реактивных образований ( $U = 1998,0$ ,  $p = 0,000$ ). По мнению исследователей, проекция является механизмом психологической защиты, который связан с бессознательным переносом собственных неприемлемых чувств, желаний и стремлений на другое лицо [11]. Формирование реактивных образований преобразует негативные факторы в позитивные или наоборот, для того чтобы свести угрозу к минимуму. Так, девочки оказываются более эмоциональными, чаще руководствуются настроением, склонны к рефлексии.

Мальчики школьного возраста активнее девочек используют такой механизм психологической защиты как замещение ( $U = 2428,0$ ,  $p = 0,003$ ). Замещение защищает в неприятной ситуации, осуществляя «перенос реакции с недоступного на доступный объект или замена неприемлемого действия – приемлемым». Данный вид психологической защиты напрямую связан с развитием игр и ролью игрушек в нормализации психического равновесия детей (Грановская, 2010; Никольская, Грановская, 2003). Современные дети, особенно младшие школьники, увлечены компьютерными играми, что вероятно способствует преобладанию данного механизма именно у мальчиков, более подверженных зависимости от компьютерных игр.

При изучении уровня испытываемого гнева и стратегий совладающего поведения (по методике «Шкала школьного гнева» (MSAI)), были установлены статистически значимые различия по полу (табл. 2): когнитивный копинг выше у мальчиков, что характеризует переживание чувства несправедливости и ущемленности, неудовлетворенности желаний. Так, мальчики более агрессивны, часто проявляют твердость и суровость, решительны в своих действиях, любят риск; у них наблюдается резкое чередование активности и пассивности. Выявлено, что мальчики чаще выбирают деструктивный копинг, направленный на разрушения. Эта стратегия основана на разрешении ситуации «вне себя», так называемая экстрапунитивная форма поведения, характерная в первую очередь для мальчиков.

Далее нами были выявлены особенности копинг-стратегий с учетом пола (табл. 3). У девочек в сравнении с мальчиками значимо выше выражена ориентация на эмоциональные контакты с целью получения поддержки. Девочки часто думают, оценивают трудную жизненную ситуацию и более открыты для ее обсуждения с окружающими. Они активнее используют данную стратегию, чем мальчики.

Таблица 1

#### Показатели выраженности механизмов психологической защиты у младших школьников

Психологические защиты	Девочки (n=91)		Мальчики (n=71)		U	P (≤ 0,05)
	M	Std. Dev	M	Std. Dev		
Отрицание	3,46	1,65	3,52	1,99	3085,5	0,619
Вытеснение	2,86	1,71	3,24	1,84	2719,0	0,08
Регрессия	1,55	1,67	1,59	1,81	3128,5	0,722
Компенсация	3,79	1,72	3,34	2,16	2747,0	0,099
Проекция	2,81*	1,76	2,15	1,6	2526,5	0,016
Замещение	0,74	1,29	1,35***	1,74	2428,0	0,003
Интеллектуализация	4,59	2,17	4,06	2,08	2787,5	0,13
Формирование реактивных образований	4,27***	1,56	3,01	1,76	1998,0	0,000

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$  (критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 2

Показатели уровня школьного гнева и выбора копинг-стратегий у младших школьников

	Девочки (n=91)		Мальчики (n=71)		U	P (≤ 0,05)
	M	Std. Dev	M	Std. Dev		
Аффективный копинг	33,43	7,09	33,32	9,61	3082,0	0,7
Когнитивный копинг	9,28	2,6	9,94*	3,16	2527,5	0,022
Позитивный копинг	19,54	3,86	17,75	5,06	2649,0	0,062
Деструктивный копинг	11,92	3,48	13,01**	4,49	2426,5	0,008

Примечание: \* – p < 0,05; \*\* – p < 0,01; \*\*\* – p < 0,001 (критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 3

Показатели выбора копинг-стратегий у младших школьников

Копинг-стратегии	Девочки (n=91)		Мальчики (n=71)		U	P (≤ 0,05)
	M	Std. Dev	M	Std. Dev		
Делаю: Рефлексивный уход	1,16	0,98	1,29	1,18	2986,5	0,557
Делаю: Пассивное отвлечение	2,09	1,31	2,21	1,56	2897,0	0,374
Делаю: Поиск духовной опоры / поддержки	0,52	0,71	0,59	0,77	3005,0	0,572
Делаю: Деструктивная эмоциональная экспрессия	1,01	1,38	1,24	1,76	3048,0	0,708
Делаю: Активно-деятельностное отвлечение	2,04	1,7	2,51	1,81	2671,0	0,094
Делаю: Эмоциональные контакты с целью получения поддержки	1,92***	0,85	1,41	1,09	2317,0	0,003
Помогает: Рефлексивный уход	0,82	0,91	0,99	0,88	2791,0	0,189
Помогает: Пассивное отвлечение	1,57	1,42	1,73	1,26	2872,0	0,327
Помогает: Поиск духовной опоры / поддержки	0,4	0,65	0,51	0,69	2860,0	0,239
Помогает: Деструктивная эмоциональная экспрессия	0,54	1,02	0,51	0,89	3067,0	0,732
Помогает: Активно-деятельностное отвлечение	1,57	1,48	1,64	1,44	3035,0	0,684
Помогает: Эмоциональные контакты с целью получения поддержки	1,39	0,92	1,2	1,02	2795,05	0,201

Примечание: \* – p < 0,05; \*\* – p < 0,01; \*\*\* – p < 0,001 (критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 4

Показатели выраженности механизмов психологической защиты у подростков

Психологические защиты	Девочки (n=87)		Мальчики (n=60)		U	P (≤ 0,05)
	M	Std. Dev	M	Std. Dev		
Отрицание	6,66	2,28	6,97	2,14	2389,5	0,38
Вытеснение	5,25	2,28	6,28***	1,88	1916,5	0,006
Регрессия	6,79	2,6	7,3	2,17	2356,5	0,313
Компенсация	4,00	1,75	4,07	1,61	2404	0,405
Проекция	7,44	2,25	7,02	1,99	2325	0,255
Замещение	5,13	2,59	5,6	2,03	2377,5	0,355
Интеллектуализация	5,87	1,79	6,08	1,79	2460,5	0,549
Реактивное образование	4,93	1,66	4,88	1,69	2521,5	0,721

Примечание: \* – p < 0,05; \*\* – p < 0,01; \*\*\* – p < 0,001 (критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Гендерные различия защитных механизмов и совладающего поведения подросткового возраста. В подростковом возрасте между мальчиками и девочками было выявлено всего одно значимое различие использования механизмов защиты. Из приведенных данных (табл. 4) видно, что вытеснение ( $U=1916,5$ ;  $p=0,006$ ) достоверно чаще используют мальчики. Вытеснение, отвлечение или переключение мыслей на другие не является конструктивным. Наши данные подтверждаются исследованиями В.Г. Черненко (2012). По данным автора, вытеснение используется мальчиками в младшем школьном возрасте и остается на долгий срок (юношеский возраст), в то время как другие защиты уменьшаются в своем проявлении (например, замещение) [15].

Значимых гендерных различий по шкале школьного гнева (MSAI) (испытываемого гнева и тип со-

владающего поведения) у подростков выявлено не было (табл. 5).

Подростки, и мальчики, и девочки, одинаково часто используют деструктивный копинг и аффективный копинг.

При измерении стратегий совладающего поведения подростков при помощи ЮКШ были выявлены следующие половые различия (табл. 6): у девочек преобладает стратегия «Работа» ( $U=2106,5$ ;  $p=0,04$ ), продуктивного стиля поведения. Так, высокий уровень мыслительной деятельности не позволяет использовать деструктивный копинг. Однако, также преобладают стратегии непродуктивного стиля совладающего поведения, такие как «Беспокойство» ( $U=2166,5$ ;  $p=0,05$ ) и «Чудо» ( $U=2127,5$ ;  $p=0,056$ , на уровне тенденции). На основе анализа различий копинг-стратегий у представителей разных полов, можно сделать вывод о том, что де-

Таблица 5

Показатели уровня школьного гнева и выбора копинг-стратегий у подростков

	Девочки (n=87)		Мальчики (n=60)		U	P (≤ 0,05)
	M	Std. Dev	M	Std. Dev		
Аффективный копинг	33,36	7,19	34,00	7,31	2428,0	0,473
Когнитивный копинг	11,79	3,98	11,53	3,69	2547,0	0,803
Позитивный копинг	18,64	4,44	18,15	3,93	2489,5	0,634
Деструктивный копинг	15,27	5,57	14,22	4,15	2388,0	0,38

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$  (критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Таблица 6

Показатели выбора копинг-стратегий подростков

	Девочки (n=87)		Мальчики (n=60)		U	P (≤ 0,05)
	M	Std. Dev	M	Std. Dev		
Социальная поддержка	14,59	3,96	13,82	3,24	2208,0	0,111
Решение проблемы	14,87	3,84	15,23	3,99	2462,5	0,56
Работа	16,18*	3,97	15,00	3,83	2106,5	0,046
Беспокойство	15,44*	4,59	14,15	4,77	2116,5	0,051
Друзья	14,22	5,07	13,55	4,28	2390,5	0,386
Принадлежность	14,26	3,85	13,9	3,94	2446,0	0,516
Чудо	13,01	4,19	14,38	4,02	2127,0	0,056
Несовладание	12,53	3,61	12,3	3,61	2501,5	0,668
Разрядка	12,33	4,17	11,22	4,21	2183,0	0,091
Общественные действия	9,47	3,66	8,95	3,47	2313,5	0,24
Игнорирование	9,47	3,34	9,38	3,19	2471,0	0,582
Самообвинение	11,31	4,09	11,58	2,85	2398,0	0,401
Уход в себя	10,18	3,03	10,23	2,88	2600,5	0,97
Духовность	9,63	3,51	9,50	3,56	2497,0	0,654
Позитивный фокус	11,00	3,55	11,55	3,73	2378,5	0,359
Профессиональная помощь	8,75	3,16	8,77	3,04	2593,0	0,946
Отвлечение	8,69	2,97	8,53	2,6	2566,5	0,863
Активный отдых	8,85	2,95	9,35	3,09	2378,0	0,358

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$  (критерий Манна-Уитни); M – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

вочки сильнее переживают, «улавливают» стресс и более мобилизованы для совладания с ним. Им свойственна четкость анализа, склонность к алгоритму, шаблону, им также присуща интуиция, умение анализировать на эмоционально-чувственной основе.

### Выводы

1. Механизмы психологической защиты и стратегии совладающего поведения имеют специфику в зависимости от пола у младших школьников и подростков.

2. Большее количество различий по полу было выявлено у детей младшего школьного возраста. Репертуар использования психологических защит имеет направленность к стабилизации с возрастом. Так, «формирование психологической защиты происходит по мере взросления ребенка, в процессе его индивидуального развития и научения» [11].

3. Мальчики чаще используют экстрапунитивные стратегии совладающего поведения.

Таким образом, мы выявили гендерные различия. Для мальчиков характерна быстрая реакция на воздействие стрессовой ситуации и они менее продуктивно справляются с ней. У девочек адаптация к среде проходит через эмоциональные переживания и они легче переносят стрессовые ситуации через переключение на другие ситуации, полагаются на интуицию.

### Библиографический список

1. *Ветрова И.И.* Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 25 с.

2. *Головина С.Г.* Особенности становления психологической защиты в младшем школьном возрасте // Психологические исследования. – 2009. – № 4 (6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.05.2017).

3. *Каменская В.Г., Зверева С.В.* Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 77–88.

4. *Куфтяк Е.В.* Защитное поведение возвращенных детей-сирот // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – № 3. – 2012. – С. 209–212.

5. *Куфтяк Е.В.* Лонгитюдное исследование психологических защит и совладающего поведения у сиблингов // Принцип развития в современной психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 339–359.

6. *Куфтяк Е.В.* Совладающее с трудностями поведение в семье как групповой психологический

феномен // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 167–185.

7. *Куфтяк Е.В.* Психологическое здоровье и защитные механизмы (психологические защиты и совладание) в детском возрасте // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 49. – С. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.07.2018).

8. *Куфтяк Е.В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – С. 4.

9. *Куфтяк Е.В., Муратова А.* Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 150–152.

10. *Лебедев А.П., Реунова А.А., Севастьянова У.Ю., Куфтяк Е.В.* Адаптационные механизмы детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 169–173.

11. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.

12. *Рыжов Д.М.* Развитие научных представлений о психологической защите и ее исследование у детей младшего школьного возраста // Психология человека. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psibook.com> (дата обращения 10.07.2018).

14. *Скуратова А.В.* Ведущие механизмы психологических защит у детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.

15. *Ташлыков В.А.* Психологическая защита у больных неврозами и психосоматическими расстройствами. – СПб., 1992. – 23 с.

16. *Черненко В.Г., Головина С.Г.* Особенности механизмов психологической защиты у детей младшего школьного возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 110–114.

### References

1. *Vetrova I.I.* Razvitie kontrolya povedeniya, sovladaniya i psihologicheskikh zashchit v podrostkovom vozraste: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2011. – 25 s.

2. *Golovina S.G.* Osobennosti stanovleniya psihologicheskoy zashchity v mladshem shkol'nom vozraste // Psihologicheskie issledovaniya. – 2009. –

№ 4 (6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.05.2017).

3. Kamenskaya V.G., Zvereva S.V. Vozrastnye i gendernye osobennosti sistemy psihologicheskikh zashchit // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – № 4. – S. 77–88.

4. Kuftyak E.V. Zashchitnoe povedenie vozvrashchennykh detej-sirot // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – № 3. – 2012. – S. 209–212.

5. Kuftyak E.V. Longityudnoe issledovanie psihologicheskikh zashchit i sovladayushchego povedeniya u siblingov // Princip razvitiya v sovremennoj psihologii / otv. red. A.L. ZHuravlev, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2016. – S. 339–359.

6. Kuftyak E.V. Sovladayushchee s trudnostyami povedenie v sem'e kak gruppovoj psihologicheskij fenomen // Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste / otv. red.: A.L. ZHuravlev, E.A. Sergienko. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2011. – S. 167–185.

7. Kuftyak E.V. Psihologicheskoe zdorov'e i zashchitnye mekhanizmy (psihologicheskie zashchity i sovladanie) v detskom vozraste // Psihologicheskie issledovaniya. – 2016. – T. 9. – № 49. – S. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.07.2018).

8. Kuftyak E.V. Faktory stanovleniya sovladayushchego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste // Psihologicheskie issledovaniya. – 2012. – № 2 (22). – S. 4.

9. Kuftyak E.V., Muratova A. Dinamika sovladaniya i psihologicheskikh zashchit v siblingovoj podsysteme // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetika. – 2013. – T. 19. – № 3. – S. 150–152.

10. Lebedev A.P., Reunova A.A., Sevast'yanova U.YU, Kuftyak E.V. Adaptacionnye mekhanizmy detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 2. – С. 169–173.

11. Nikol'skaya I.M., Granovskaya R.M. Psihologicheskaya zashchita u detej. – SPb.: Rech', 2000. – 507 s.

12. Ryzhov D.M. Razvitie nauchnykh predstavlenij o psihologicheskoy zashchite i ee issledovanie u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta // Psihologiya cheloveka. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psibook.com> (дата обращения 10.07.2018).

14. Skuratova A.V. Vedushchie mekhanizmy psihologicheskikh zashchit u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 2009.

15. Tashlykov V.A. Psihologicheskaya zashchita u bol'nyh nevrozami i psihosomaticheskimi rasstrojstvami. – SPb., 1992. – 23 s.

16. CHernenko V.G., Golovina S.G. Osobennosti mekhanizmov psihologicheskoy zashchity u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po mater. XV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. CHast' II. – Novosibirsk: SibAK, 2012. – С. 110–114.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378:371

**Чурашева Ольга Леонидовна**

кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

romance25@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТЫ

*В данной статье исследователем анализируются вопросы формирования профессиональной компетентности в высшей школе в русле современных педагогических парадигм. Выделены тенденции развития общества, выдвинутые Э. Тоффлером. Профессиональная компетентность рассматривается как синтез трёх составляющих: профессионального мастерства, социальной и личностной компетентности. Кроме того, выделены элементы профессиональной компетентности. Изложены концептуальные основы формирования профессиональной компетентности. Выделены требования, предъявляемые к выпускнику бакалавриата в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». Охарактеризована система формирования профессиональной компетентности студентов, сложившаяся на библиотечно-информационном факультете Санкт-Петербургского государственного института культуры. Отражены взаимосвязанные элементы образовательного процесса, который направлен на формирование профессиональной компетентности студентов в области библиотечно-информационной деятельности. Представлены инновационные векторы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов библиотечно-информационной сферы. Особо внимание уделено функциям профессиональной компетентности в условиях цифровизации образования и меняющегося тренда развития образовательного ландшафта в современной социокультурной действительности.*

**Ключевые слова:** формирование профессиональной компетентности, профессиональное мастерство, социальная компетентность, личностная компетентность, студенты, библиотечно-информационное образование.

Развитие информационно-коммуникационных технологий и цифровизация общества, глубинные социальные и экономические преобразования, существенные мировоззренческие изменения, выразившиеся в начале в переходе к концепции информационного общества, а, затем, к концепции общества знаний, серьезные аксиологические трансформации, породившие изменения в структуре потребностей человека, его образе жизни и социальных ориентирах, а также ряд других факторов в значительной степени изменили взгляды на профессиональный путь личности и требования к ее профессиональной компетентности.

Следует подчеркнуть, что одним из первых грядущие изменения предсказал футуролог Элвин Тоффлер еще в 1970 г. в известной работе «Шок будущего». В концепции Тоффлера, лавинообразное нарастание потока информации обуславливает высокий темп изменений, которые затрагивают все сферы жизни общества, в том числе, и профессиональную сферу. В частности, Э. Тоффлер указал на следующие тенденции:

- быстрое появление новых профессий и столь же быстрое их исчезновение;
- быстрая и порой радикальная трансформация содержания даже «старых», традиционных профессий;
- рост профессиональной мобильности [6].

Все это, по мысли Э. Тоффлера, ставит перед человеком задачу постоянного профессионального и личностного развития, а перед системой образования – задачу соответствовать динамичным изменениям в профессиональной сфере.

Следует подчеркнуть, что за почти пятьдесят лет, которые прошли со времени публикации книги Э. Тоффлера, изменения в профессиональной сфере приобрели еще более радикальный характер. Современное общество требует от человека нового уровня профессиональной компетентности, эффективности и адаптивности в условиях все более усложняющейся профессиональной среды. Такие важные характеристики современного специалиста как конкурентоспособность, стрессо- и помехоустойчивость, адекватная самооценка, гибкость и оперативность, способность к оценке уровня своего профессионализма, креативность и т.д. напрямую зависят от уровня его профессиональной компетентности. Недооценка данного факта может привести к ряду негативных последствий:

- существенному психологическому и физиологическому перенапряжению;
- нежелательному ходу профессионального развития (стихийное развитие, ложно направленное развитие, деструкция, стагнация, деградация [4]);
- кризисам профессионализации (кризис опустошенности, нереализованности, бесперспективности, а также их сочетание) и, в конечном счете, профессиональному выгоранию.

Профессиональная компетентность рассматривается на сегодняшний день как крайне емкое, многоаспектное, интегральное понятие. В самом общем плане профессиональная компетентность означает способность личности успешно осуществлять профессиональную деятельность. Как интегральное понятие, профессиональная компетентность включает в себя следующие элементы:

– профессиональное мастерство (степень овладения профессиональными знаниями и навыками);

– социальную компетентность (умение эффективно взаимодействовать с социумом, предполагающее, прежде всего, высокий уровень коммуникативной культуры); в настоящее время имеется точка зрения, что для успешной траектории профессионального развития социальная компетентность важнее профессиональной;

– личностную компетентность (умение целенаправленно развивать себя средствами профессии, стремление внести творческий вклад в профессию, умение противостоять профессиональной деформации и вырабатывать у себя механизмы компенсации).

Многие специалисты обоснованно включают в профессиональную компетентность еще одну составляющую – стремление к поддержанию позитивного имиджа своей профессии в обществе. Сюда входит поддержка профессиональных ценностей, следование нормам профессиональной этики, стремление вызвать интерес личности, социальных групп и общества в целом к результатам своей профессиональной деятельности, желание способствовать повышению веса и престижа своей профессии в обществе, учет новых запросов общества к профессии и т.д.

Профессиональное развитие индивида всегда тесно связано с духовно-нравственным развитием личности, следовательно, профессиональная компетентность базируется на общечеловеческих духовно-нравственных ценностях, нормах и правилах. В то же время, она включает нормы и стандарты, связанные со спецификой той или иной профессиональной деятельностью, а также с принадлежностью индивида к определенной социально-профессиональной группе.

Новые требования, предъявляемые современным обществом к профессиональной компетентности специалистов, послужили катализатором для серьезных изменений в системе высшего образования (с точки зрения содержания образовательных программ и используемых образовательных технологий). Стало очевидно, что формирование единого информационно-образовательного пространства, широкое использование информационно-телекоммуникационных технологий, неограниченные возможности для получения личностью разнообразной информации (пусть даже полной и качественной) не всегда ведет к осведомленности, не гарантирует успех образовательного процесса и не всегда обеспечивает формирование компетентного специалиста, востребованного на современном рынке труда.

Кроме того, стало понятно, что отличные оценки в дипломе сами по себе не являются гарантией успешности дальнейшего профессионального пути личности. Это связано с тем, что отличные

теоретические знания не всегда подразумевают высокий уровень социальной и личностной компетентности, которые, как было указано выше, являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности.

Все эти факты в совокупности обуславливают необходимость формирования нового подхода к развитию компетентности студентов, а также и необходимость поиска новых образовательных технологий.

Далее рассмотрим, каким образом обеспечивается формирование профессиональной компетентности студентов библиотечно-информационного факультета Санкт-Петербургского государственного института культуры [7].

Библиотечно-информационное образование за последние годы претерпело существенные изменения. Эти изменения явились ответом на целый ряд факторов: трансформация роли библиотек в современном обществе, новые, все более усложняющиеся потребности библиотечной практики, изменения в правовых и нормативных документах, регулирующих образовательный процесс.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень бакалавриата; от 11 августа 2016 г.) профессиональная компетентность обучающихся рассматривается многоаспектно.

Выше было указано, что первый элемент профессиональной компетентности – это профессиональные знания и навыки. В стандарте эти знания и навыки сгруппированы по видам профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник бакалавриата [5]:

- научно-исследовательская и методическая деятельность;
- информационно-аналитическая деятельность;
- организационно-управленческая деятельность;
- проектная деятельность;
- психолого-педагогическая деятельность;
- технологическая деятельность.

Вторая составляющая профессиональной компетентности – социальная компетентность – также нашла свое отражение в образовательном стандарте.

Во-первых, этот аспект упоминается в профессиональных компетенциях выпускника в области психолого-педагогической и организационно-управленческой деятельности (способность к эффективному библиотечному общению с пользователями; готовность к организации воспитательно-образовательной работы средствами библиотеки; готовность к использованию психолого-педагогических подходов и методов в библиотечно-информационном обслуживании различных групп пользователей; готовность к социальному партнерству и т.д.).



Во-вторых, ряд общекультурных и общепрофессиональных компетенций также направлены на развитие этой социальной составляющей профессиональной компетентности обучающегося (способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, готовность выстраивать эффективные внутриорганизационные коммуникации и т.д.).

Далее обратимся к третьей составляющей профессиональной компетентности – личностной компетентности. Она также нашла отражение:

- в общекультурных компетенциях (способность к самоорганизации и самообразованию);
- в общепрофессиональных компетенциях (готовность к постоянному совершенствованию профессиональных знаний и умений, приобретению новых навыков реализации библиотечно-информационных процессов, профессиональной переподготовке и повышению квалификации; готовность к выявлению, оценке и реализации профессиональных инноваций).

Таким образом, действующий ФГОС по специальности «Библиотечно-информационная деятельность» многоаспектно раскрывает требования к профессиональной компетентности выпускников. С каждым новым поколением стандартов эти требования все более и более усложняются и уточняются, что ставит перед вузами задачи актуализации содержания учебных дисциплин и внедрения новых образовательных технологий.

Переходя непосредственно к вопросам формирования профессиональной компетентности будущего библиотечного специалиста в рамках образовательного процесса, необходимо акцентировать внимание на нескольких важных моментах:

1. Поступление в вуз и первые годы обучения являются важнейшим этапом профессионального развития личности, этапом, который задает вектор профессионального пути личности. В соответствии с известной моделью профессионального развития Е.А. Климова, данная ступень характеризуется переходом от фазы оптанта (т.е. выбора профессионального пути) к фазе адепта (фазе освоения профессии). Характерными чертами данной фазы является то, что «здесь происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон индивидуальности; и есть здесь свои специфические «кризисы развития», и потребность в психологической поддержке становления профессионала» [3, с. 525]. С нашей точки зрения, особенно важным на этом этапе является не столько конкретные знания и навыки, сколько формирование и, особенно, поддержание у обучающе-

го положительного имиджа будущей профессии, что позволяет успешно преодолеть вышеназванные кризисы развития, которые неизбежно возникают у студентов 1–2 курса. Эти кризисы сопровождаются такими негативными психологическими переживаниями как разочарование в профессии, сомнения в правильном ее выборе, в ее карьерных перспективах, отторжение нового социокультурного окружения, в которое попадают студенты.

2. Базис профессиональной компетентности закладывается именно в период обучения в вузе, а не во время последующей трудовой деятельности. Дальнейшая система профессиональной подготовки направлена на адаптацию специалиста, совершенствование его профессиональных навыков, развитие тех или иных профессионально важных качеств личности, освоение новых участков деятельности. Однако основы профессионального мировоззрения формируются именно в вузовской среде.

Подчеркнем, что здесь речь идет не только о получении знаний и формировании практических навыков в области библиотечно-информационной деятельности, но и о социокультурном развитии личности в целом. Последнее крайне важно, поскольку личность человека при нормальном ходе профессионального развития оказывает позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, стимулирует профессиональное творчество, оберегает от профессионального выгорания и деформации.

3. Становление будущего библиотечного специалиста всегда обусловлено той или иной профессиональной средой – средой вуза и библиотек – партнеров вуза. Это влияние может быть благотворным, позитивным, если обстановка в учреждении способствует творчеству, а хороший психологический климат содействует развитию личности. Однако влияние профессиональной среды может быть и отрицательным, в том числе, в следующих случаях:

- чрезмерный (жесткий) контроль студентов, сводящий на нет формирование таких важнейших качеств как креативность и индивидуальная ответственность;
- несоблюдение норм профессиональной этики и, как следствие, неблагоприятный психологический климат;
- низкий уровень коммуникативной культуры.

Организация образовательного процесса в целях формирования профессиональной компетентности студентов библиотечно-информационного факультета на современном этапе предполагает наличие следующих взаимосвязанных элементов:

1. Широкое использование не только традиционных образовательных технологий (лекций, семинаров и т.д.), но и игровых технологий (сюжетно-ролевые игры), деловых игр с элементами тренинга, собственно тренингов, развивающих тестов, ситуационных задачи и т.д.

Прежде всего, следует отметить, что использование данных технологий отвечает особенностям восприятия информации, характерным для молодого поколения. Наблюдения показывают, что зачастую при использовании традиционных технологий (лекции, семинары, коллоквиумы) интерес многих студентов достаточно быстро снижается, а вслед за интересом закономерно снижается и внимание. В то же время, игровые технологии направлены на постоянное поддержание интереса, а, следовательно, и внимания аудитории на высоком уровне. В целом использование этих новых образовательных технологий нацелено на решение следующих образовательных и воспитательных задач:

- развитие критического мышления, способности к глубокому анализу, творческому осмыслению рассматриваемой проблемы и формированию собственного отношения к ней; способность к самооценке и самоанализу;
- мотивация к поиску собственных уникальных путей решения поставленной задачи;
- углубление и актуализация теоретических знаний;
- формирование и совершенствование коммуникативной культуры (в первую очередь, это умение слушать, слышать, аргументировано доказывать свою точку зрения, в конечном счете, выстраивать эффективную коммуникацию);
- развитие навыков работы в условиях конкуренции и дефицита времени, то есть повышение стрессоустойчивости;
- развитие организаторских способностей;
- формирование представлений о корпоративной культуре, совершенствование навыков командной работы;
- умение экспериментировать с различными моделями поведения в зависимости от особенностей конкретной ситуации, иными словами, гибкость и адаптивность.

2. Использование в обучении проектных технологий. Проектную деятельность студентов мы рассматриваем как основу формирования их профессиональной компетентности. Это обусловлено следующими взаимосвязанными факторами:

- тенденции современной государственной образовательной политики ставят задачу рассмотрения профессионального становления молодежи с точки зрения расширения ее социальной инициативы и развития творческого потенциала посредством включения в социокультурное проектирование [1];
- проектные технологии позволяют одновременно (в рамках одного проекта) развивать все составляющие профессиональной компетентности – профессиональное мастерство, а также социальную и личностную компетентность;
- проектная деятельность в значительной степени активизирует познавательную мотивацию, развивает исследовательские навыки;

– именно проектная деятельность максимально содействует творческой самореализации студентов, а также формирует позитивный имидж будущей профессии;

– в процессе социокультурного проектирования формируется индивидуальный (уникальный) стиль деятельности, что характерно для высокого уровня профессиональной компетентности.

3. Широкое социальное партнерство с библиотеками. Подчеркнем, что библиотеки – это не только площадки реализации социокультурных проектов студентов факультета. Библиотеки – это профессиональная среда, в которой формируются мировоззренческие установки студента, его сознание и самосознание. Отметим наиболее характерные для данной среды факторы, которые способствуют формированию профессиональной компетентности студентов:

- личностная значимость для сотрудников библиотек результата их труда; успех какого-либо мероприятия рассматривается не просто как профессиональный успех, но и как личностно-значимая ценность;
- коммуникативная компетентность сотрудников библиотек (умение найти подход к каждому студенту, умение слушать и слышать);
- наставничество, стремление передать студентам свое мастерство;
- творческое отношение к своему труду, установка на совершенствование средств деятельности, что обычно характеризуется как «выход за пределы профессии».

Социальное партнерство позволяет эффективно разрушать негативные стереотипы, сложившиеся о библиотечной профессии, а также способствует осознанию студентами высокой социальной значимости будущей профессии.

Именно вследствие благотворного влияния профессиональной среды по мере обучения (ко 2–3 курсу) у большинства обучающихся формируется представление о библиотечном деле как о социально-значимой, высокотехнологичной, открытой инновациям отрасли, отрасли, где приветствуется творческий подход и личная инициатива, где открываются большие перспективы в плане личностного и профессионального роста.

4. Психолого-педагогическое сопровождение студентов посредством института кураторства. Кураторская работа, помогая сформировать ряд общекультурных и профессиональных компетенций, способствуя личностному развитию и социализации студента, является важнейшей частью образовательного и воспитательного процесса на библиотечно-информационном факультете. Именно куратор, зная индивидуальные психологические особенности, интересы, мотивы того или иного студента, а также имея возможность использовать преимущества неформального общения со студен-

тами, выполняет следующие важнейшие с точки зрения формирования профессиональной компетентности функции:

- помогает определить индивидуальную траекторию профессионального развития;
- способствует преодолению кризисов профессионализации;
- способствует интеграции студентов в профессиональную среду путем проведения экскурсий по библиотекам, конференций, творческих встреч со специалистами и т.д.; формирует позитивный имидж библиотечной профессии;
- содействует формированию коммуникативной культуры и навыков командной работы посредством проведения общегрупповых мероприятий;
- участвует в общекультурном развитии студентов, а также способствует их духовно-нравственному и эстетическому развитию.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности студентов библиотечно-информационного факультета базируется на следующих принципах:

- комплексность и системность (профессиональная компетентность рассматривается как система взаимосвязанных элементов – профессионального мастерства, социальной и личностной компетентности);
- динамичность и упреждающий характер (предвидение изменений в профессиональной среде и гибкое реагирование на них).

В заключении отметим, что проблема формирования профессиональной компетентности студентов нуждается в дальнейшем всестороннем исследовании. В перспективе, в условиях дальнейшего усложнения требований к профессионально компетентности специалистов, актуальность данных вопросов будет только возрастать.

#### Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения: 06.06.2018).
2. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 2004. – 334 с.
3. *Климов Е.А.* Жизненный путь профессионала и нормальные кризисы развития // Психологические основы профессиональной деятельности. – М., 2007. – С. 523–527.

4. *Климов Е.А.* Общий обзор нежелательных ходов профессионального развития // Психологические основы профессиональной деятельности. – М., 2007. – С. 504–507.

5. Приказ от 11 августа 2016 г. № 1001 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/1649> (дата обращения: 06.06.2018).

6. *Торфлер Э.* Шок будущего. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.

7. *Чурашева О.Л., Третьяков А.Л.* Современное высшее библиотечно-информационное образование: проблемы и перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 55–60.

#### References

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013–2020 gody [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3409> (data obrashcheniya: 06.06.2018).
2. *Klimov E.A.* Vvedenie v psihologiyu truda. – M.: MGU, 2004. – 334 s.
3. *Klimov E.A.* Zhiznennyj put' professionala i normal'nye krizisy razvitiya // Psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti. – M., 2007. – S. 523–527.
4. *Klimov E.A.* Obshchij obzor nezhelatel'nyh hodov professional'nogo razvitiya // Psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti. – M., 2007. – S. 504–507.
5. Prikaz ot 11 avgusta 2016 g. № 1001 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 51.03.06 Bibliotечно-informacionnaya deyatel'nost' (uroven' bakalavriata) [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/news/21/1649> (data obrashcheniya: 06.06.2018).
6. *Toffler E.H.* SHok budushchego. – M.: AST, 2002. – 557 s.
7. *CHurasheva O.L., Tret'yakov A.L.* Sovremennoe vysshee bibliotечно-informacionnoe obrazovanie: problemy i perspektivy // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. – 2017. – № 2. – S. 55–60.

## ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ

*Статья подготовлена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках государственного задания на научно-исследовательскую работу (№ 27.12674.2018/12.1).*

Универсальные компетенции являются одной из инноваций модернизированного Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, единых (по уровням образования) для всех областей образования. Универсальные компетенции являются значимым инструментом унификации образовательных результатов и обеспечения преемственности уровней высшего образования и отражают ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию. Само понятие «универсальные» предполагает, что они присутствуют везде – во всех модулях образовательной программы и в различных видах деятельности. Это влечёт за собой идею оценки средового компонента образовательных программ, а именно наличие видов деятельности аутентичных для формирования универсальных компетенций. Дискуссионным в таком случае становится вопрос о том, что это за виды деятельности. Данная статья посвящена оценке возможностей различных составляющих средового компонента образовательных программ для формирования универсальных компетенций.

**Ключевые слова:** высшее образование, универсальные компетенции, образовательный результат, оценка, формирование.

Изменения, происходящие в современном обществе, определяют новые черты образования, среди которых важной характеристикой является универсальность. Универсальность высшего образования как его качественная определенность, была продекларирована Всемирной конференцией по высшему образованию, проведенной ЮНЕСКО в 2009 году. Были выделены основания для универсального и конкретного подходов к высшему образованию XXI века, выраженные постулатом «думать глобально, а действовать с учетом конкретных условий» [10, с. 11]. Суть же универсальности высшего образования в европейских исследованиях сгруппирована вокруг ряда аксиологических принципов, расшифровывающих сущность универсальности, ведущим из которых является принцип универсальности образовательного результата, суть которого заключается в том, что высшее образование призвано давать не столько знания, сколько призвано формировать личность готовую к самореализации в условиях социальной динамики [12, с. 179].

Российские реалии также подтверждают выделенные ЮНЕСКО тенденции. Работник с высшим образованием в России в настоящее время сталкивается с наиболее высокой степенью изменчивости требований к его профессиональной деятельности [3]. Сложный умственный труд оказывается наиболее подвижным, поскольку современная экономическая система основана на включение в трудовую деятельность все новых и новых достижений науки, которые вносят существенные изменения в содержание и формы практически любого труда [6, с. 15]. И именно выпускник вуза, благодаря овладению универсальными видами

умственного труда, обладает большими возможностями для самореализации в постоянно меняющемся обществе, именно к человеку с высшим образованием предъявляются требования быть универсальным как в плане изменения своей общей культуры, так и реализации профессиональных знаний в различных условиях производства. Таким образом, универсальность образовательного результата высшего образования является базой для успешной адаптации к специфическим требованиям общественной, семейной, досуговой, политической жизни и многообразию социальных коммуникаций.

Ответом на перечисленные вызовы стали Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, актуализированные с учётом требований профессиональных стандартов (ФГОС ВО 3++). Одной из новаций данного поколения стандартов является формулировка универсальных компетенций, единых (по уровням образования) для всех областей образования. Установленные во ФГОС ВО 3++ универсальные компетенции являются значимым инструментом универсализации образовательного результата высшего образования и отражают ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника вуза и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию в условиях постоянной социальной динамики.

В российской традиции понятие «компетенция» имеет несколько определений: компетенция как способность человека мобилизовать в ходе профессиональной деятельности приобретенные знания и умения; компетенция как способность,

основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, приобретаемых во всех типах образовательной практики (формальной и неформальной). Иначе говоря, компетенции можно рассматривать как меру образовательного успеха и роста личности, проявляющихся в ее действиях в определенных профессиональных ситуациях [5, с. 23].

По мнению профессора Э.Ф. Зеера категория универсальные компетенции отражают способности индивида справляться с самыми различными социально-профессиональными задачами, что обеспечивает молодому специалисту динамическую профессиональность: успешную адаптацию и мобильность [4, с. 41]. Категория универсальности, в данном случае, преломляется через способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и вырабатывать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющиеся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих [8, с. 26.]. Таким образом, в самом общем виде универсальные компетенции можно определить как неспецифичные для работы в определенной профессии или отрасли, но очень важные для работы, образования и жизни в целом.

Исходя из анализа формулировок, универсальные компетенции предполагают не столько обладание знаниями, умениями и навыками, но и способствуют формированию метапредметных результатов, выходящих за рамки учебного процесса и обеспечивающих готовность студента продуктивно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Таким образом, формирование универсальных компетенций должно происходить не только в учебной деятельности, но и в ходе производственной практики, научно-исследовательской работы и внеучебной составляющей образовательного процесса. Далее охарактеризуем основные механизмы формирования универсальных компетенций средствами различных видов деятельности.

Принимая за основной концепт то, что природа компетенции деятельностная, а не знаниевая [14], становится очевидным, что освоить её в виде информации невозможно, компетентным можно стать только через поиск, опыт и выбор моделей поведения. Поэтому в учебном процессе на первое место выходит не информированность обучающегося, а умение решать проблемы, возникающие в ситуациях познания и объяснения феноменов профессиональной деятельности, при освоении современной техники и технологий, во взаимодействии участников обучения. И здесь следует согласиться с В.И. Байденко, что универсальные (общие, ключевые) компетенции не формируются в виде «преподавания» на предметно-содержательном уровне, а развиваются за счет их систематического

интегрирования в образовательный процесс путём расширения его интерактивности [1].

Таким образом, контексте формирования универсальных компетенций, учебная деятельность в вузе должна соответствовать ряду требований: реализовывать деятельностный подход и обеспечивать субъектную позицию студента, создавать условия для социально-коммуникативного взаимодействия её субъектов, предусматривать возможность обучения в ситуациях неопределенности; обеспечивать возможность для проведения самооценки и рефлексии; решать задачи подготовки выпускников к дальнейшей реализации себя не только в профессиональной, но и в более широкой социальной деятельности [7]. Данная задача достигается посредством образовательных технологий, соответствующих идеологии универсальных компетенций. В данном случае эффективность образовательной программы проявляется в использовании новых форм организации образовательного процесса (способов формирования компетенций) – кейсы, деловые игры, имитационные учебные комплексы, интерактивные образовательные технологии, и возможностью их применения в различных видах деятельности. При этом механизм, обеспечивающий достижение указанной возможности, должен обеспечивать выполнение как минимум трёх взаимодополняющих условий:

- 1) формирование опыта деятельности;
- 2) развитие мотивации к деятельности;
- 3) интегративность университетской среды [11].

Наличие данных условий в образовательной программе позволяет утверждать, что формирование универсальных компетенций заложено в неё технологически.

Приобрести универсальные компетенции только в процессе учебной деятельности невозможно. Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы обучающихся к целенаправленному формированию компонентов компетенций и их совершенствованию. Решение данной задачи оптимально обеспечивается в ходе учебной и производственной практики. Практика как форма профессиональной подготовки студентов, обучающихся по программам различного уровня является обязательной частью ФГОС ВО, её прохождение обязательно для всех студентов, обучающихся по программам высшего образования. Целью практики является не только формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и на их основе, овладение видами профессиональной деятельности на уровне, соответствующем квалификации «бакалавр», «специалист» и «магистр».

Учебная и производственная практика способствует установлению и укреплению связи теоретических знаний с практическими ситуациями их применения; развитию профессионально-значи-

мых личностных качеств обучающихся в ходе реальных ситуаций производственной деятельности; созданию условий для развития у обучающихся способностей самостоятельно планировать ход решения профессиональных задач, определять условия и ограничения применения способов их решения; формированию у студентов творческого и исследовательского подходов к профессиональной деятельности; развитию навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего опыта [9].

В ходе производственной практики, как вида образовательной деятельности, акцент смещается с факторов процесса обучения на образовательные результаты: способность к профессиональной деятельности, проектирование, программирование развития, оцениваемые с позиции успешности дальнейшей профессиональной карьеры и востребованности выпускника рынком труда. В таблице 1 представлены возможности формирования универсальных компетенций в ходе практик.

Ряд универсальных компетенций органично формируются средствами научно-исследовательской деятельности. Научно-исследовательская деятельность – это деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее

неизвестным решением, это приобретение обучающимися универсального способа освоения действительности, активизации их личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного студента [2].

Научно-исследовательская деятельность студентов может быть отражена в учебном плане как самостоятельный вид деятельности (курсовая и выпускная квалификационная работа, научно-исследовательская практика и научно-исследовательская работа магистрантов), а может быть интегрирована в другие виды деятельности: выполнение учебных заданий, содержащих элементы научных исследований; выполнение заданий научно-исследовательского характера в период учебных и производственных практик; участие в работе студенческих научных обществ и др. В таблице 2 представлены возможности формирования универсальных компетенций в ходе научно-исследовательской деятельности студентов.

Высоким потенциалом формирования универсальных компетенций обладает внеучебная деятельность, которая создает условия, способствующую

**Таблица 1**

**Возможности формирования универсальных компетенций в ходе учебной и производственной практики**

<b>Наименование категории (группы) универсальных компетенций</b>	<b>Возможности приобретения опыта в ходе учебной и производственной практики</b>
Системное и критическое мышление	Опыт анализа профессиональных задач, составления и реализации плана их решения Опыт поиска и оценки информации, необходимой для решения профессиональных задач Опыт самооценки успешности решения профессиональных задач
Разработка и реализация проектов	Опыт участия в реальных профессиональных проектах в рамках заданной роли Опыт работы в рамках зоны своей ответственности с учетом имеющихся ресурсов и ограничений, действующих правовых норм Опыт составления проектной документации Опыт презентации результатов своей деятельности
Командная работа и лидерство	Опыт реализации различных ролей в командной работе Опыт учета интересов и потребностей других участников профессиональной деятельности Опыт анализа последствий своего поведения в профессиональных интеракциях Опыт соблюдения норм корпоративной этики
Коммуникация	Опыт выбора и апробации стиля делового общения Опыт аргументации и отстаивания своей точки зрения Опыт работы с профессиональными текстами Опыт ведения деловой переписки Опыт публичного выступления
Межкультурное взаимодействие	Опыт взаимодействия с представителями различных социальных и культурных групп Опыт адаптации правил взаимодействия применительно к контексту общения в профессиональной сфере Опыт учёта индивидуально-психологических особенностей партнеров по профессиональному взаимодействию
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Опыт управления временем при решении профессиональных задач Опыт определения приоритетов в решении профессиональных задач Опыт анализа требований рынка труда и соотнесения с ними своих возможностей и перспектив Опыт планирования физической нагрузки в ходе выполнения профессиональных задач Опыт применения здоровьесберегающих технологий профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	Опыт практического выполнения правил техники безопасности в условиях реальной профессиональной деятельности Опыт разъяснения данных правил другим участникам профессиональной деятельности

**Возможности формирования универсальных компетенций  
в ходе научно-исследовательской деятельности студентов**

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Возможности приобретения опыта в ходе научно-исследовательской деятельности
Системное и критическое мышление	Опыт планирования исследования Опыт сбора и анализа информации, ее обработки Опыт определения критериев и показателей достижения цели Опыт фиксации промежуточных и итоговых результатов исследовательской работы Опыт применения полученных результатов исследовательской работы в практической деятельности
Разработка и реализация проектов	Опыт инновационного мышления Опыт постановки цели и конкретизации её в перечне задач Опыт выбора оптимальных способов достижения цели Опыт научной кооперации
Командная работа и лидерство	Опыт учета результатов исследований предшественников Опыт согласования идей с членами научной группы Опыт отстаивания своей позиции и участия в дискуссии Опыт презентации результатов своего исследования Опыт подведения итогов и анализа результатов работы научной группы
Коммуникация	Опыт написания научных текстов и подготовки научных докладов и публикаций Опыт участия в научных коммуникациях: семинарах, конференциях, симпозиумах Опыт использования современных коммуникационных технологий
Межкультурное взаимодействие	Опыт учета социо-культурных факторов в ходе определения актуальности научного исследования Опыт учёта индивидуально-психологических особенностей партнеров по научному взаимодействию
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Опыт управления временем при решении научно-исследовательских задач Опыт определения приоритетов в исследовательской деятельности Опыт планирования физической нагрузки в ходе выполнения научного исследования Опыт применения здоровьесберегающих технологий исследовательской деятельности, в том числе технологий безопасного обращения с оборудованием и пользования компьютерной техникой
Безопасность жизнедеятельности	Опыт практического выполнения правил техники безопасности в условиях лабораторных исследований Опыт выполнения правил информационной безопасности

щие активному включению студентов в различные виды социальной практики, развитию и проявлению их способностей, раскрытию потенциалов. Внеучебная деятельность, ориентированная на добровольное самоопределение, свободу выбора видов деятельности, характеризуется спецификой целевых установок и содержания, целостностью, структурностью, взаимосвязью субъектов, управляемостью и саморегулированием.

Во внеучебную деятельность оказывается вовлеченным практически каждый студент, но степень этого вовлечения различна: на формирование универсальных компетенций активных студентов данный вид деятельности влияет непосредственно, на других опосредованно [13]. В связи с этим, в рамках ОПОП должно быть предусмотрено максимально вариативное наполнение внеучебной деятельности формами и методами работы, направленными на формирование универсальных компетенций. Это позволит включить внеучебную деятельность в решение задач достижения интегрированного образовательного результата. В таблице 3 представлены возможности формирования универсальных компетенций в различных видах внеучебной деятельности студентов.

Таким образом, наличие в содержании образовательной программы перечисленных выше видов деятельности позволяет судить о наличии условий для формирования универсальных компетенций обучающихся в ходе её освоения. При этом комбинация составляющих образовательной среды должна быть сформирована таким образом, чтобы предоставить всем участникам образовательного процесса максимум возможностей для продуктивного формирования универсальных компетенций.

Универсальность предлагаемого подхода заключается ещё и в том, что каждый вуз, в зависимости от направленности профессиональной подготовки может варьировать широту представленности средовых факторов, направленных на формирование тех или иных универсальных компетенций. Так командная работа и лидерство (УК-3) являются принципиально важными составляющими профессиональной успешности для будущих педагогов или инженеров, а представителям некоторых творческих профессий, например музыкантам, нужны меньше. Соответственно в дизайне образовательной среды консервативной проектной деятельности будет отведено

**Возможности формирования универсальных компетенций в различных видах внеучебной деятельности студентов**

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Формы организации внеучебной деятельности	Возможности приобретения опыта в ходе внеучебной деятельности
Системное и критическое мышление	Междисциплинарные и социальные проекты Студенческие научные сообщества	Опыт анализа проблемной ситуации Опыт инновационного мышления Опыт сбора и анализа информации, ее обработки и презентации Опыт обоснования и аргументации предлагаемых решений
Разработка и реализация проектов	Междисциплинарные, социальные и творческие проекты	Опыт проблематизации и целеполагания Опыт индивидуального и группового планирования Опыт взаимодействия с участниками проекта и партнерами Опыт организации деятельности
Командная работа и лидерство	Студенческое самоуправление Тренинги Коллективные творческие дела	Опыт реализации различных командных ролей Опыт координации своих действий в процессе решения совместных задач Опыт организации и руководства командой
Коммуникация	Все формы организации внеучебной деятельности	Опыт выбора и применения приемлемого стиля общения (научный, официально-деловой, художественный, публицистический, разговорный) Опыт использования вербальных и невербальных средств коммуникации Опыт составления различных типов текстов Опыт участия в дискуссиях Опыт подготовки и проведения переговоров
Межкультурное взаимодействие	Мероприятия по гражданскому, патриотическому воспитанию Коллективные творческие дела	Опыт организации диалогового взаимодействия с людьми, независимо от их национальной и культурной принадлежности, взглядов и убеждений Опыт конструктивного межкультурного взаимодействия в личной и профессиональной сферах Опыт толерантного отношения к индивидуальным и групповым различиям
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Конференции Конкурсы Олимпиады Спортивные соревнования	Опыт тайм-менеджмента Опыт самоанализа и рефлексии Опыт построения планов и программ саморазвития Опыт освоения новых видов деятельности Опыт выбора приоритетов деятельности Опыт применения здоровьесберегающих технологий деятельности Опыт планирования рабочего и свободного времени для оптимального сочетания физической и умственной нагрузки и обеспечения работоспособности
Безопасность жизнедеятельности	Профилактические мероприятия	Опыт идентификации опасных и вредных факторов в рамках осуществляемой деятельности (трудовой, образовательной, досуговой и др.) Опыт личного безопасного поведения, умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли в чрезвычайных ситуациях

меньше места, чем в педагогическом или техническом университете.

Таким образом, оценка качества образовательной программы может включать в себя фиксацию наличия средовых характеристик и форм реализации образовательных программ, направленных на формирование универсальных компетенций. Спроектировав сквозную, комплексную и вариативную систему формирования универсальных компетенций с привлечением всех средств университетской среды мы значительно увеличиваем вероятность подготовки кадров способных внедрять новые технологические решения, управлять проектами, креативных, умеющих системно и критически мыслить, готовых к командной работе.

**Библиографический список**

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: современный этап // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 52–60.
2. *Бородина Т.С.* Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании посредством интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов // Грани познания: Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2012. – № 5 (19). – С. 38–41.
3. Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – М., 2018. – С. 13 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED\\_Print.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED_Print.pdf).



(дата обращения: 28.04.2018).

4. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–45.

5. Зимняя И.А., Лантева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 11. – С. 22–27.

6. Петрова Н.Н., Абсаямова С.Г. Изменения в характере и содержании труда в эпоху цифровой экономики // Техника и технология транспорта. – 2017. – № 4 (5). – С. 15.

7. Профессиональная педагогика: в 2 ч. / под общ. ред. В.И. Блинова. – М.: Юрайт, 2017. – Ч. 2. – 353 с.

8. Пузанков Д.В. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Д.В. Пузанков, Н.Н. Кузьмин, А.А. Шехонин и др. // Материалы симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М., 2016. – С. 25–28.

9. Тарханова И.Ю. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов специальности «социальная педагогика» в ходе педагогической практики // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 131–134.

10. Communiqué of the world conference on higher education (2009). – Published by the United Nations educational, scientific and cultural organization. – ED 2009/CONF.402/2. – 14 p.

11. Dorman, J.P. The development and validation of an instrument to assess institutional-level environment in universities // Learning Environments Research. – 1998. – Т. 1. – № 3. – С. 333–352.

12. Erling E., Richardson J. Measuring the academic skills of university students: E valuation of a diagnostic procedure // Assessing Writing. – 2010. – Vol. 15. – No. 3. – P. 177–193.

13. Fedotova O. Contemporary Politics of Russian Universities in the Development of Human Capital: The New Organizational Platform and Role of the Initiative // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 141. – Pp. 1177–1181.

14. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification. Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

### References

1. Bajdenko V.I. Bolonskij process: sovremennyj ehtap // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 10. – С. 52–60.

2. Borodina T.S. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v vysshem professional'nom obrazovanii posredstvom integracii uchebnoj i nauchno-

issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov // Grani poznaniya: EHlektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGSPU. – 2012. – № 5 (19). – С. 38–41.

3. Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: doklad centra strategicheskikh razrabotok i vysshej shkoly ehkonomiki. – М., 2018. – С. 13 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED\\_Print.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED_Print.pdf). (data obrashcheniya: 28.04.2018).

4. Zeer E.H.F., Zavodchikov D.P. Identifikaciya universal'nyh kompetencij vypusknikov rabotodatelem // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 11. – С. 39–45.

5. Zimnyaya I.A., Lapteva M.D., Morozova N.A. Social'nye kompetentnosti vypusknikov vuzov v kontekste gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya i proekta TUNING // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2007. – № 11. – С. 22–27.

6. Petrova N.N., Absalyamova S.G. Izmeneniya v haraktere i sodержanii truda v ehphou cifrovoj ehkonomiki // Tekhnika i tekhnologiya transporta. – 2017. – № 4 (5). – С. 15.

7. Professional'naya pedagogika: v 2 ch. / pod obshch. red. V.I. Blinova. – М.: YUrajt, 2017. – CH. 2. – 353 s.

8. Puzankov D.V. Problemy ocenivaniya rezul'tatov obucheniya pri kompetentnostnom zadanii trebovanij k vypuskniku vuza / D.V. Puzankov, N.N. Kuz'min, A.A. Shekhonin i dr. // Materialy simpoziuma «Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya, metodika, praktika». – М., 2016. – С. 25–28.

9. Tarhanova I.YU. Formirovanie klyuchevykh professional'nyh kompetencij studentov special'nosti «social'naya pedagogika» v hode pedagogicheskoy praktiki // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. YUvenologiya. Sociokinetyka. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 131–134.

10. Communiqué of the world conference on higher education (2009). – Published by the United Nations educational, scientific and cultural organization. – ED 2009/CONF.402/2. – 14 p.

11. Dorman, J.P. The development and validation of an instrument to assess institutional-level environment in universities // Learning Environments Research. – 1998. – Т. 1. – № 3. – С. 333–352.

12. Erling E., Richardson J. Measuring the academic skills of university students: E valuation of a diagnostic procedure // Assessing Writing. – 2010. – Vol. 15. – No. 3. – P. 177–193.

13. Fedotova O. Contemporary Politics of Russian Universities in the Development of Human Capital: The New Organizational Platform and Role of the Initiative // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 141. – Pp. 1177–1181.

14. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification. Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ и МГПИ) по теме: «Содержание и технологии подготовки будущего педагога к проектированию воспитательных программ».*

*Статья посвящена рассмотрению основных особенностей проектирования как одного из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущего учителя в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога. В работе раскрывается содержание данного понятия, его характерные черты, определяются этапы проектной деятельности как специфической формы творчества личности, успешная реализация которых способствует эффективному формированию профессиональной компетентности будущего учителя в условиях модернизации образования. Особое внимание авторы работы обращают на готовность студентов педагогического вуза к проектированию воспитательных программ с целью осуществления воспитательной деятельности в различных типах образовательных организаций. В статье предпринята попытка раскрыть специфику воспитательных программ, описываются требования к разработке содержания и технологии их проектирования, даются методические рекомендации, связанные с реализацией данного вида деятельности в педагогическом вузе.*

**Ключевые слова:** проектирование, проектная деятельность, содержание проектирования, будущий учитель, профессиональная компетентность, воспитательная программа, воспитательная деятельность.

В условиях современного развивающегося общества возникает потребность в образованных, нравственных, предприимчивых людях, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Большая роль отводится при этом системе образования, которая должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе, но и создавать их, формируя у подрастающего поколения моральные и нравственные установки, общечеловеческие и социальные ценности, востребованные новыми общественными отношениями. В этой связи характерной тенденцией сегодняшнего дня становится активное привлечение внимания к процессу воспитания с целью сохранения духовной культуры, развития самосознания и самореализации молодежи.

В современных социокультурных условиях предъявление новых требований в сфере воспитания детей к направлениям, содержанию и механизмам его реализации тесно связано с работой педагога. Опыт работы в педагогическом вузе сегодня позволяет констатировать тот факт, что система профессиональной подготовки будущего учителя в первую очередь направлена на становление компетентного специалиста, ориентирующего обучающихся на самостоятельное получение знания, на способность к самоорганизации и формирующего умения по определенному предмету, однако при этом уделяется недостаточное внимание вопросам воспитательной деятельности. Так, например, в ходе педагогической практики работа будущего

учителя в первую очередь связана с предметной подготовкой обучающегося, когда на первом плане оказывается его учебно-познавательная сфера, а не «жизненные смыслы и личностные функции». «Знания и умения, необходимые для воспитательной деятельности, не выделяются, растворяясь в общих профессиональных умениях, что затрудняет их формирование» [3, с. 2] и приводит впоследствии к нежеланию многих выпускников педвузов заниматься воспитательной деятельностью.

Подготовка будущего учителя к воспитательной работе в образовательной организации входит в структуру педагогической деятельности современного педагога и связана с решением разнообразных задач. Акцент делается на «усиление практической направленности подготовки педагогов, что нацелено на достижение новых образовательных результатов, позволяющих овладеть профессиональными компетенциями и трудовыми функциями в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта педагога» [10, с. 89].

В рамках основной профессиональной образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование готовность к воспитательной деятельности формируется в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. При этом включение дисциплин, отражающих специфику процесса воспитания, например таких как «Развитие духовно-нравственной культуры учащихся», «Профессиональная компетентность классного руководителя», «Основы вожатской деятельности» способствует становлению «высококультурного, компетентного педагога, владеющего методоло-

гией целостного педагогического процесса, творческим потенциалом» [6, с. 28], и формирует способность успешно реализовывать воспитательную работу в своей дальнейшей профессиональной деятельности. В данном контексте считаем, что эффективность воспитания будет определяться сформированностью у будущего учителя готовности определять актуальные для конкретного образовательного учреждения задачи, умения прогнозировать результаты развития личности, а также проектировать воспитательные программы, которые приведут к желаемым результатам.

Этот тезис подтверждает исследование М.М. Исаевой, которая в качестве одного из основных требований в системе профессиональной подготовки педагогов называет «проектирование целостного воспитательно-образовательного процесса на основе сотрудничества, совместной творческой деятельности всех его участников» [4, с. 261]. Т.И. Шукшина, П.В. Замкин также указывают на важность «активного включения студентов в проектную деятельность» в системе профессиональной подготовки будущего педагога в высшей школе [9, с. 84]. Как видим, проектирование является сегодня той технологией, которая формирует готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических идей в области воспитания, дает представление о целостном содержании воспитательной деятельности и ее структуре.

Изучение многочисленных работ, раскрывающих различные аспекты проектирования (П.Б. Бондарев, В.П. Бедерханова, Л.Ф. Беликова, В.П. Беспалько, И.В. Вагнер, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, А.М. Кочнев, Г.А. Лебедева, В.В. Лушиков, А.С. Мещеряков, Г.Е. Муравьева, В.М. Монахов, М.П. Сибирская, Н.Н.Суртаева, М.Н. Невзоров, Н.О. Яковлева и др.) также позволяет сделать вывод, что данный вид деятельности, выступающий средством творческого саморазвития человека, обеспечения его личностного и профессионального роста, является сегодня наиболее эффективным.

В педагогике полно и последовательно систему понятий в области проектирования осветила И.А. Колесникова, рассматривающая «проектирование как практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности» [5, с. 18]. В этой связи можно говорить о том, что продуктом проектирования будет выступать проект, который может быть представлен в виде образовательной программы, социальных и образовательных проектов, а также воспитательных программ.

По мнению Н.О. Яковлевой «к основным структурным компонентам педагогического проектирования можно отнести педагогическое изобретательство, моделирование и эксперимент, состоящие из определенных действий – элементарных

единиц деятельности педагога – проектировщика» [11, с. 107]. В данном случае творчески мыслящий педагог, способный предвидеть последствия тех изменений, на которые направлен реализуемый проект, должен владеть рядом профессиональных умений, среди которых В.А. Сластенин называет «умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений; умение отбирать, проектировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями обучения и воспитания; умение анализировать полученные результаты с целью переноса в практику своей работы» [7, с. 114].

Важно помнить, что в основе проектирования всегда лежит существующая актуальная проблема с поиском путей ее преодоления с учетом принципиально новых идей в области воспитания. Данное утверждение позволяет определить основные этапы проектной деятельности, суть которой в самом общем виде будут составлять: предпроектный, этап реализации, рефлексивный, послепроектный этапы. Каждый из них содержит определенную последовательность шагов, соблюдение которых будет составлять содержание, структуру, технологию и организационную основу проектных действий. При этом анализ собственных действий в ходе проектирования помогает приблизить учебную деятельность к профессиональной и способствует накоплению опыта воспитательной работы, содержание которой в конкретном образовательном учреждении определяется программой воспитания. Ее качественная разработка будет составлять основу педагогического проектирования как одного из важнейших видов в системе профессиональной подготовки. Такая программа будет регулировать способы организации воспитательного процесса, отражать концептуальные замыслы и предлагать главные пути его реализации.

В современных условиях подготовка будущего учителя к проектированию воспитательных программ является длительным процессом и результатом развития профессиональных и личностных качеств и опирается на ряд требований. Сюда относятся: осознание специфики и четкое представление сущности воспитательных программ, знание комплекса действующих нормативных документов, определяющих стратегию, цели и содержание воспитательной работы, основных потребностей детей и родителей, основанных на социальном заказе общества. В качестве одного из важных требований к проектированию воспитательных программ будет выступать их направленность на формирование определенного ценностного отношения к окружающему миру и к самому себе, то есть на достижение собственно личностных результатов.

Как и любая программа, воспитательная программа – это документ, имеющий методический характер и представляющий собой план, перечень,

структуру, некое описание алгоритма предстоящих действий. Технология программирования воспитательного процесса рассматривается в исследованиях И.В. Цветковой, которая в качестве отличительной особенности называет приоритетной задачей программы воспитания «создание условий для духовно-нравственного становления личности, подготовки ребенка к жизненному самоопределению» [8, с. 13].

По мнению Н.Н. Быстровой воспитательная программа выступает как «системное представление об условиях достижения воспитательных целей, выражающееся в последовательно изложенном содержании воспитательного процесса, механизмах его реализации и основных показателях духовно-нравственного становления личности в результате его освоения» [2, с. 3].

Осуществляя проектирование воспитательных программ, будущему учителю важно учитывать их виды, среди которых Л.В. Байбородова выделяет общешкольную программу всех направлений на разных уровнях образования, на основании которой составляются другие подобные программы. Это могут быть также программы для определенной возрастной группы, тематические программы, направленные на решение конкретной проблемы, программы по конкретному виду деятельности либо связанные с определенным направлением работы. Возможно проектирование воспитательной программы для деятельности кружка, творческого, клубного объединения, индивидуальной программы воспитания обучающегося и др. [1, с. 215]. Любая из данных видов программ будет являться кратким изложением содержания процесса воспитания, состоять из ряда взаимосвязанных составных частей, и носить системный характер. Отбор компонентов при этом в первую очередь должен быть связан с целью и потребностью ее создания. Как правило, чаще всего речь идет об иерархии целей и задач, определяющих специфику программы, направленную «на процесс формирования гармонично развитой личности, подготовки ребенка к жизненному самоопределению» [8, с. 15].

Анализ существующих тенденций в области воспитания, изучение современных идей и возможностей организации урочной, внеурочной и внешкольной деятельности обучающихся позволяет выстроить определенную стратегию проектирования во избежание трудностей разработки содержания воспитательных программ в дальнейшей профессиональной деятельности. Такая стратегия в самом общем виде будет включать следующие этапы:

1) изучение законодательных актов, нормативной документации, регламентирующих вопросы воспитания, а также соответствующей педагогической и методической литературы;

2) анализ социально-педагогической ситуации развития воспитания в стране, регионе, конкрет-

ной образовательной организации, изучение запросов обучающихся и их родителей;

3) определение мотивов проектирования воспитательной программы, причины возникновения данного вида деятельности (государственные требования, обеспечение стандартов, либо же понимание необходимости обновления содержания воспитательной работы, осознание важности перемен и принятия новых тенденций и т. д.);

4) установление наиболее важных критериев для получения результата (целостность, доступность, творческий характер программы, обоснованность содержания разделов, соответствие методического и дидактического материала заявленным целям, соответствие содержания диагностических методик планируемым результатам освоения программы и т. д.);

5) определение последовательности шагов проектирования программы (изучение и анализ примерных воспитательных программ, формулировка цели и задач, выстраивание структуры программы, разработка идей, модели воспитания, описание прогнозируемого результата, отбор нужного содержания и его построение в соответствии с поставленными целями и задачами, сбор необходимого материала и его систематизация, механизмы реализации, мониторинг воспитательного процесса, обобщение результатов и их представление в наглядной форме).

Последовательное выполнение представленных этапов предполагает создание примерной воспитательной программы, сущностную структуру которой будут представлять концептуальная часть, содержание воспитательного процесса, ожидаемый результат, критерии, показатели, способы оценки результативности воспитательной деятельности, а также условия реализации программы.

Проектируя воспитательную программу, будущему учителю необходимо помнить о том, что работа над ней всегда начинается с определения проблемного поля и поисков путей ее решения. Как правило, постановка проблемы осуществляется в первой вводной части программы, содержащей концептуальные основы воспитательной системы конкретной образовательной организации. Она содержит ведущие идеи, теоретические положения, определяет смысловое поле, включает воспитательную цель, задачи, ценностные ориентиры, принципы организации деятельности. Определение комплекса актуальных проблем, на решение которых будет направлена программа, содержится в пояснительной записке. Данная часть должна учитывать потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов. В этом же разделе описывается длительность программы, направленность и другие характеристики.

Целевой раздел является самым важным шагом проектирования, поскольку требует глубоко-

го анализа нормативных документов, действующих примерных программ, имеющегося опыта, определяющих основные направления и задачи воспитательного процесса. Как правило, воспитательная цель формулируется в таких понятиях как формирование, развитие, воспитание, поддержка и др. Она определяет результат деятельности, описывает образ выпускника с конкретными личностными характеристиками. В соответствии с поставленной целью формулируются задачи программы, находящие свое отражение в содержании и механизмах ее реализации.

Технологический компонент программы описывает пути наиболее эффективного достижения поставленных целевых ориентиров и включает в себя условия, методы, формы, средства воспитания, способы организации воспитательной деятельности с учетом социокультурного опыта воспитанников, характеристику ключевых дел, посредством которых реализуется содержание воспитания. Данный раздел может включать тематический план с описанием тематики занятий, количества часов и формы проведения, а также список литературы и перечень необходимых материалов.

Результативность программы определяет диагностический компонент, в качестве элементов которого будут выступать критерии, показатели эффективности воспитательной деятельности; приемы, методы, формы изучения, анализа и оценки результативности функционирования воспитательной работы.

Таким образом, проектирование выступает инновационной деятельностью, закономерно возникающей в связи с необходимостью преобразований в существующей действительности в области воспитания, и представляет собой целенаправленный процесс ее изменения путем создания и реализации педагогического проекта, одним из которых являются воспитательные программы. Включение проектирования в систему подготовки будущих педагогов в высшей школе обеспечивает создание условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов воспитательной деятельности и способствует повышению их профессиональной компетентности.

#### Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Технологии педагогической деятельности: Проектирование и программирование / Л.В. Байбородова, Г.В. Куприянова, Е.Н. Степанов, А.В. Золотарева, А.А. Кораблева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 303 с.
2. Быстрова Н.Н., Осеева Е.И. «Древо школьной жизни»: проектирование программы воспитания и социализации образовательного учреждения: методические рекомендации к 2013–2014 учебному году. – Хабаровск: ХК ИРО, 2013. – 13 с.
3. Винниченко Н.Л. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в процессе

профессионального обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2005. – 24 с.

4. Исаева М.М. Формирование готовности учителя к воспитательной работе в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docslide.org> (дата обращения: 10.08.2018).

5. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2005. – 288 с.

6. Мартынова Е.А., Еналеева Н.И. Духовно-нравственное воспитание личности педагога в образовательном пространстве вуза // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 26–30.

7. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

8. Цветкова И.В. Как составить и успешно реализовать программу воспитания. – М., 2003. – 174 с.

9. Шукишина Т.И., Замкин П.В., Парватова И.И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 84–89.

10. Шукишина Т.И., Горшенина С.Н., Кулебякина М.Ю. Организационно-педагогические условия реализации инновационной модели «вуз – базовая кафедра – общеобразовательная организация» // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 2 (30). – С. 89–92.

11. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. – Челябинск: Изд-во Челябинск. гуманитар. ин-та, 2008. – 279 с.

#### References

1. Bajborodova L.V. Tekhnologii pedagogicheskoy deyatel'nosti: Proektirovanie i programmirovaniye / L.V. Bajborodova, G.V. Kupriyanova, E.N. Stepanov, A.V. Zolotareva, A.A. Korableva. – Yaroslavl': Izd-vo YAGPU, 2012. – 303 с.
2. Bystrova N.N., Oseeva E.I. «Drevo shkol'noj zhizni»: proektirovanie programmy vospitaniya i socializacii obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: metodicheskie rekomendacii k 2013–2014 uchebnomu godu. – Habarovsk: HK IRO, 2013. – 13 s.
3. Vinnichenko N.L. Podgotovka budushchih pedagogov k vospitatel'noj deyatel'nosti v processe professional'nogo obucheniya: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. – Tomsk, 2005. – 24 s.
4. Isaeva M.M. Formirovanie gotovnosti uchitelya k vospitatel'noj rabote v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://docslide.org> (data obrashcheniya: 10.08.2018).
5. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogicheskoe proektirovanie. – M.: Akademiya, 2005. – 288 s.

6. Martynova E.A., Enaleeva N.I. Duhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti pedagoga v obrazovatel'nom prostranstve vuza // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2016. – № 4 (28). – S. 26–30.

7. Slastenin V.A. Pedagogika. – M.: Akademiya, 2002. – 576 s.

8. Cvetkova I.V. Kak sostavit' i uspešno realizovat' programmu vospitaniya. – M., 2003. – 174 s.

9. SHukshina T.I., Zamkin P.V., Parvatova I.I. Razvitie sistemy nauchno-issledovatel'skoj i proektnoj deyatel'nosti studentov v usloviyah mnogourovnevoj sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya //

Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2013. – № 4 (16). – S. 84–89.

10. SHukshina T.I., Gorshenina S.N., Kulebyakina M.YU. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii innovacionnoj modeli «vuz – bazovaya kafedra – obshcheobrazovatel'naya organizaciya» // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. – 2017. – № 2 (30). – S. 89–92.

11. YAKovleva N.O. Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh sistem. – CHelyabinsk: Izd-vo CHelyabinsk. gumanitar. in-ta, 2008. – 279 s.

**Любченко Ольга Андреевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Ганичева Алла Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент

**Каитов Александр Пилилович**

кандидат социологических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

LubchenkoOA@mgpu.ru, GanichevaAN@mgpu.ru, KaitovAP@mgpu.ru

## К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КОВОКРИНГОВОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

*В статье представлены теоретико-прикладные аспекты разработки коворкинговой среды в педагогическом вузе. Статья раскрывает сущностную характеристику содержания понятия «коворкинг», предпосылки формирования коворкинга, историю его развития. Коворкинг позиционируется как организация в современном вузе нового образовательного рабочего пространства. Такой подход к организации обучения позволяет создать инновационный образовательный контент с использованием технологий дистанционного обучения в системе Moodle, предполагающий комплексное аппаратное и программное обеспечение сервера СДО. Виртуальный контент электронной коворкинговой среды позволяет создать целый кластер коворкинговых моделей: панорамную лекцию, виртуальный дискуссионный клуб, «Образовательный перископ», «Университет-42», вебинары, общение в чатах и др.*

**Ключевые слова:** коворкинг, образовательный контент, коворкинговое пространство современного вуза.

По прошествии довольно длительной реализации Болонских соглашений российские вузы подошли к этапу объективных оценок тех проблем и негативных тенденций, без анализа которых модернизация профессионального образования невозможна как масштабный и глубокий процесс. Мы связываем современный этап модернизации российского образования с поиском новых технологий, обеспечивающих непрерывность образования («образование в течение всей жизни»). Виртуальный кластер электронной образовательной среды выходит на новые рубежи.

В переходе национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации взрослых наметились следующие тенденции:

– сокращение срока обучения (государство в период мирового экономического кризиса не может в полной мере финансировать долгосрочное пребывание в высшей школе все возрастающей массы студентов);

– рынок труда, действительно, нуждается в кадрах с различным уровнем квалификации, а в ряде случаев, полной перепрофилизации кадров, что в свою очередь связано с широким внедрением программ дистанционного образования [3, с. 46].

Во всех областях подготовки кадров должны быть созданы разумные механизмы инновационных практик. Нам видится решение вышеназванных проблем посредством внедрения технологии дистанционного образования в непрерывном профессиональном образовании взрослых. Методологический подход требует учитывать определенные ресурсы для успешной реализации основ дистанционной педагогики: информационное и учебно-методическое обеспечение, мотивационную готовность обучающихся, профессиональные ком-

петенции профессорско-преподавательского состава, осуществляющего такое сопровождение.

Системный анализ научно-методической литературы выявил, что в профессиональном сознании научного сообщества понятие «образовательный коворкинг» только входит в орбиту инновационных технологий высшей школы. Понятие «электронный образовательный коворкинг» не представлено вовсе, что, с одной стороны, позволяет нам представить описание модели нового образовательного контента на примере подготовки студентов и магистрантов в современном педагогическом вузе.

Определимся с этимологией основного понятия. Термин «коворкинг» образован от англ. «co-working» – «совместная работа». Этимология этого понятия может быть представлена в широком и узком планах. В широком смысле коворкинг представляет собой своеобразный подход к организации труда людей с разной занятостью в общем пространстве. В узком смысле – это рабочее пространство, удаленный коллективный офис [7].

Основополагающим принципом коворкинговой среды является возможность арендовать рабочее место с необходимым оборудованием для работы. Подобные рабочие центры оснащены не только рабочими местами с высокоскоростным Интернетом и факсом, разнообразной оргтехникой, средствами связи, но и удобной зоной для отдыха, кулерами с водой, кофейными автоматами, оригинальной мебелью.

История появления первых коворкинговых зон берет свое начало в 2005 году, когда программист Бред Ньюберг, размышляя между понятиями «свобода» и «независимость», пришел к интересному выводу о возможности совместить офисную работу и деятельность фрилансеров. Этот симбиоз – «и то, и другое», он назвал «коворкинг» или совместный офис, где параллельно над новыми стартапами могут трудиться несколько микро-коллективов или отдельные фрилансеры [6].

Коворкинг принципиально по-новому меняет ощущения от работы: наряду с комфортным индивидуальным локальным офисом в нем созданы условия работы по типу университетского кампуса, где в едином деловом пространстве совмещены работа, библиотека, клуб, кафе, спортзал и др.

Первоначально коворкинговые площадки стали открываться в Европе и США. Первое место по открытию коворкинговых зон принадлежит США, второе – Германии. Начиная с единичных проектов, коворкинг быстро завоевал сторонников в Европе и количество коворкингов за 5 лет увеличилось с единиц до 130. В страновом разрезе современная ситуация выглядит следующим образом: США – 781 сообщество; Германия – 230 сообществ; Испания – 199 сообществ; Великобритания – 154 сообщества; Япония – 129 сообществ; Франция – 121 сообщество; Бразилия – 95 сообществ [8, с. 166].

Варианты европейского и американского коворкинга разнообразны: от командных стартапов до единичных работников. Так, сотрудник за умеренную (для Европы) плату арендует в открытом офисном пространстве отдельное рабочее место (рабочий стол) с факсом, выходом в Интернет, сопутствующими услугами, зоной релакса. Анализ зарубежного опыта создания коворкинговых площадок показал, что наряду с «открытым совместным офисом» рабочее пространство коворкинга может быть оборудовано спортивным залом, кафе, комнатой для детей (с профессиональными аниматорами), юридической консультацией и др. Суть коворкинга – организация комфортной среды для работы. Известен европейский опыт посещения коворкинга совместно с любимыми животными.

Следует отметить, что в основном, партнерами коворкинга становятся представители малого бизнеса и люди творческих профессий – дизайнеры, архитекторы, представители IT- и медиа-индустрии, т.е. специалисты, в деятельности которых значимыми являются профессиональная независимость (свобода) и психологический комфорт [1, с. 135].

Коворкинг-среда востребована, прежде всего, молодыми сотрудниками – возраст пользователей составляет от 25 до 39 лет. Средний возраст ориентированных на коворкинг, около 34 лет. По гендерному составу две трети из них – мужчины. Область их деятельности – творческие профессии и медиа-проекты. Свыше половины из них являются фрилансерами, однако известен опыт США, где более 35% занятых по системе коворкинга работают на корпорации и получают зарплату по месту работы.

Внешне коворкинг-центры практически не отличаются от обычных офисов: рабочие места оборудованы, наблюдается рабочий ритм – в целом, обстановка такая же. Главное отличие работников коворкинг-среды в том, что они не являются

коллегами, они не подчиняются единому руководству и «не ждут распоряжений». Сотрудники коворкинговых зон работают по принципу «сам себе режиссер»: они сами ставят себе задачи, планируют сроки, оптимизируют поиск решения проблемы, минимизируют затраты, прогнозируют результаты.

Каждый работник коворкинг-пространства оплачивает определенную часть от общей суммы арендной платы. Размер оплаты зависит от многих аспектов:

- от величины рабочего места;
- от временной аренды или аренды на постоянной основе;
- от местоположения и доступности к общественным видам транспорта;
- от оборудования рабочего места и дополнительных услуг;
- от частоты посещения (каждый день, несколько раз в неделю).

Отличие коворкинговых пространств от традиционного офиса, где ожидаемы типы рабочих отношений и превалирует определенная степень доверия между сотрудниками, выполняющими общую работу, здесь – в коворкинг-центре, трудно предвидеть с кем придется взаимодействовать и чье рабочее место будет находиться рядом. С психологической точки зрения такая особенность может вызвать дискомфорт. Для интровертов присутствие большого количества незнакомых, часто сменяющихся людей рядом, может служить дополнительным источником раздражительности. В таких условиях риск возникновения конфликтов с малознакомыми людьми, как правило, выше.

Модель коворкинга представляет собой группу участников, которые, оставаясь свободными и независимыми, используют общее пространство для профессиональной деятельности. При этом, заметим, что это пространство является современной комфортной оборудованной средой для работы, что позволяет экономить на аренде офиса.

Эффект синергии повышает эффективность коммуникации и в ходе традиционных форм коворкинг-среды: научных и научно-практических и научно-методических конференций, профессионально-ориентированных семинаров, эдьютейнментов, спитингов. Рассматривая совместный офис как площадку постоянного обмена идеями и опытом, А.Д. Захаров [5, с. 45] позиционирует коворкинг-сообщество как платформу для формирования новых бизнес-контактов. К предпосылкам формирования коворкинга он отнес:

- гибкий график работы. В такое пространство можно прийти поработать в любое удобное время суток (даже ночью или в выходные дни);
- равенство и демократизм. В коворкинг-пространстве нет ограничений на профессию или статус участника. Такие площадки удобны для компа-



ний, которые только начинают выходить на рынок и не имеют средств для съема полноценного офиса;

- возможность скоростного старта. Можно с первого дня приступить к работе, не делать ремонт в помещении, не покупать мебель и т. д. Просто пришел – поработал и ушел.

Популярность коворкинга начинает сегодня распространяться не только на фрилансеров. В исследовании Е.В. Гориной [4, с. 127] отмечается превалирование положительных аспектов коворкинговой среды:

- возможность широкого профессионального общения;
- снижение стоимости аренды рабочего помещения;
- комфортные условия для профессионального развития. В практике создания современных коворкинг-центров организуются образовательные программы для арендаторов;
- взаимопомощь и ускорение продвижения проектов;
- комфортная рабочая атмосфера, позволяющая совмещать условия для плодотворного труда и отдыха;
- экономятся личные средства на покупку необходимой оргтехники (факс, компьютер, сканер, принтер и др.). Справедливости ради следует отметить, что все оборудование может входить в цену аренды, а может оплачиваться дополнительно.

Одним из новых форматов коворкинговой среды можно, по праву, считать появление антикафе. В начале 2000-х годов в крупных городах России, стали открываться тайм-кафейни (антикафе) – место для встреч, которое арендовалось посетителями на определенное время. Подобные заведения позиционировались, прежде всего, для общения, а не для еды. В антикафе предлагались напитки, десерты, игры, тренинги, мастер-классы, встречи с интересными людьми, коворкинговые зоны.

Специфика функционирования таких коворкинговых пространств заключалось в том, что посетители могли приносить свою еду; за предоставленные услуги дополнительная плата не взималась, – оплачивалось лишь проведенное в кофейне время. Мебель в тайм-кафейне (анти-кафе) может удобно варьироваться под коворкинговые проекты. В отдельных залах удобно моделировать специально организованные пространства, где участники коворкинга могут общаться друг с другом, обмениваться идеями, обсуждать проекты с коллегами.

Слияние концептов коворкинга и антикафе А.Д. Захаров [5, с. 46] связывает с зарождением экономического кризиса и необходимостью в «выживании на рынке». Постепенно коворкинг становится частью антикафе и преобразуется в спитинг.

Термин «спитинг» образован от английских глаголов: «speak» – «говорить» и «eat» – «есть». В таких коворкинг-зонах легко создавать и менять

условия под разнообразные виды и содержание профессиональной деятельности: какое-то время организовать работу с ноутбуком в тихой рабочей зоне, затем «сделать паузу» и переместиться в другое пространство, где можно развернуть дискуссию с партнерами; затем, вновь продолжить работу или дистанцироваться в спортивную или приватную зону релакса.

Гибкий график коворкинг-пространств, возможность выбора ритма работы и отдыха постепенно находит все больше сторонников. В Московском городском педагогическом университете (ГАОУ ВО МГПУ) организация спитингов в форме коворкинговых площадок начала практиковаться с декабря 2015 года в работе со студентами очно-заочной формы обучения с расширенным вектором приглашенных участников: профессорско-преподавательский состав разных учебных заведений, бизнес-тренеры, коучи и др. Опыт организации таких форм доказал свою эффективность и прошел апробацию в качестве итоговых форм организации учебного процесса в системе бакалавриата, магистратуры и переподготовки кадров [2].

Разработка любого инновационного продукта требует системного анализа основных предикатов. Такой подход позволяет определить этимологию основных понятий, точный вектор локации в построении теоретической модели, успешность ее реализации и адекватность выводов на этапе анализа полученных результатов.

Под «контентом» в данном контексте нами понимается вся информация, которая загружается в электронную оболочку с соблюдением строгих правил и прав законности (информационное наполнение ресурса). К таким ресурсам могут быть отнесены веб-сайты конкретных организаций. В логике наших рассуждений, вся информация, размещенная на сайтах Интернета, в определенной степени является контентом, под определение которого попадает текстовое наполнение ресурса (видеоролики, аудиозаписи и видеозаписи конкретных событий).

Цель экспериментальной работы МГПУ – разработка и внедрение модели дистанционных технологий в подготовку обучающихся бакалавриата и магистратуры на основе системы «Moodle», т.е. разработка именно обучающего контента. Отличительной особенностью обучающего контента является «полезность» информационного ресурса. Наполняемость обучающего контента будет включать тематические мастер-классы, чаты, вебинары, буктрейлеры, буктьюбы, обучающие видео, пошаговые инструкции к выполнению учебных заданий и т.п.).

Таким образом, создание электронной коворкинговой среды (ЭКС) является электронным образовательным контентом, своеобразным тематическим образовательным ресурсом с использованием дистанционных технологий обучения.

Нам видится необходимость разработки синергического образовательного контента, интегративно объединяющего современные инновационные образовательные продукты – создание кластера моделей использования дистанционных технологий в подготовке магистрантов.

ЭКС является системообразующим фактором образовательного кластера, включающего описание моделей: панорамная лекция, виртуальный дискуссионный клуб, «Образовательный перископ», «Университет-42», электронная коворкинг-среды.

При этом, коворкинг является не только одной из инновационных моделей использования дистанционных технологий, но и той базовой платформой, на которую «накладываются» все вышеназванные модели.

В разработке модели контента можно выделить три этапа:

- проектировочный, в котором определяются цели, задачи, система критериев оценки, прогнозируются риски и т.п.;
- функциональный, предусматривающий последовательность уровней реализации модели;
- управленческий, включающий промежуточные результаты, их анализ, выводы.

Модель контента ЭКС мы позиционируем в широком и узком значении. В широком смысле – такая модель выстраивается как параллель двух субъектов образовательного процесса: «преподаватель – обучающийся», где под обучающимся понимается студент-бакалавр и магистрант, использующие дистанционные технологии на основе системы Moodle.

При этом заметим, что один субъект образовательного контента (преподаватель вуза) – создает и дополняет его содержание; другой субъект – обучающийся, является активным пользователем электронной коворкинг-среды, где для него созданы все условия для организации личного образовательного пространства, позволяющего общаться в чатах и форумах с коллегами и другими обучающимися.

В случае возникших проблем обучающийся имеет возможность обратиться к преподавателю за консультацией, просмотреть освещение интересующего вопроса в разных моделях ЭКС.

Начальной точкой в создании обучающего контента ЭКС является формирование кадрового ресурса, способного создать электронный образовательный контент во всем своем многообразии (кластер моделей: панорамная лекция, виртуальный дискуссионный клуб, «Образовательный перископ», «Университет-42», вебинары, общение в чатах, коворкинг и др.).

Второй ступенью в реализации модели является размещение инновационного образовательного контента с использованием технологий дистанци-

онного обучения в системе Moodle, предполагающая комплексное аппаратное и программное обеспечение сервера СДО.

Разработанное программное обеспечение модели ЭКС должно быть связано с веб-браузером обоих пользователей (преподавателя и обучающегося).

Таким образом, этап реализации включает этап подготовки обучающегося к работе в данном контенте: его регистрация на портале, ознакомление с навигацией контента и сопровождение обучающегося в ходе апробации.

В отдельных моделях роль тьютора-наставника, проверяющего и курирующего работу студента-бакалавра, делегирована магистранту. В помощь обучающимся, как сопровождение, был разработан профессиональный буктрейлер. Термин «буктрейлер» образован от англ. «booktrailer», который представляет собой короткий рассказ в произвольной форме о какой-либо книге. Профессиональный буктрейлер развивается параллельно с буктьюбом. Русскоязычный сегмент буктьюберов только зарождается, и здесь мы видим широкое поле для реализации инновационных подходов. Популяризация буктрейлера и буктьюб стала быстро нарастать в виде анонса, рекламы какого-либо нового знаменательного события или важного мероприятия. Сегодня буктрейлинг вышел за рамки только печатной продукции, что дает нам основание экстраполировать его на систему дистанционного образования в системе высшей школы.

Создание электронной коворкинг-среды в системе высшего учебного заведения является, по сути, «белым пятном», разработка и реализация которого давно назрела. Такой инновационный контент в системе внедрения дистанционного образования и дистанционных технологий остро необходим. Он позволяет студентам и преподавателям организовать профессиональное общение «в удобном формате», экономит время, силы, финансовые затраты и др.

Таким образом, виртуальный кластер электронной коворкинг-среды представляет собой комплекс взаимосвязанных действий и процедур, направленный на формирование исследовательских и управленческих компетенций у магистрантов и студентов бакалавриата. Построение виртуального кластера способно обеспечить инновационный качественный продукт реализации образовательной услуги в новом формате.

#### Библиографический список

1. *Артюхин Я.Н.* Коворкинг как пример акмеологической среды // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 135.
2. *Ганичева А.Н.* Спитинг как инновационная форма организации обучения в сетевом взаимодействии // Университетский округ МГПУ – ответственность и перспективы развития: материа-

лы ежегодной город. конф. (Москва, 7–8 февраля 2017 г.) / отв. ред. и сост.: С.Д. Якушева, Л.В. Полякова. – М.: МГПУ, 2017. – С. 42–47.

3. Ганичева А.Н. Технологии дистанционного образования в непрерывном профессиональном образовании взрослых // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: Материалы III Междунар. науч.-метод. конф. Минск, 21 окт. 2016 г. В 2 ч. – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 1. – С. 45–49.

4. Горина Е.В. Коворкинг как «общая мастерская» в современных условиях // Контенсус. – 2015. – № 11. – С. 126–129.

5. Захаров А.Д. Коворкинг и антикафе как принципиально новый способ ведения бизнеса и создания стартапов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 8-1. – С. 44–46.

6. История коворкинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecoworking.ru/about> (дата обращения: 09.03.2018).

7. Коворкинг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://en.wikipedia.org/wiki/Coworking> (дата обращения: 11.03.2018).

8. Мелихова Ю.М., Шатаева О. В. Перспективы развития коворкинг-центров в России и за рубежом // Ученые записки. – 2013. – Т. 2. – № 5. – С. 166.

#### References

1. Artyuhin YA.N. Kovorking kak primer akmeologicheskoy sredy // Akmeologiya. – 2013. – № 1. – С. 135.

2. Ganicheva A.N. Spiting kak innovacionnaya forma organizacii obucheniya v setevom vzaimodejstvii // Universitetskij okrug MGPU – preemstvennost' i perspektivy razvitiya: materialy ezhagodnoj gorod. конф. (Moskva, 7–8 fevralya 2017 g.) / отв. ред. i sost.: S.D. YAkusheva, L.V. Polyakova. – М.: MGPU, 2017. – С. 42–47.

3. Ganicheva A.N. Tekhnologii distancionnogo obrazovaniya v nepreryvnom professional'nom obrazovanii vzroslyh // Sovremennye tendencii v dopolnitel'nom obrazovanii vzroslyh: Materialy III Mezhdunar. nauch.-metod. конф. Minsk, 21 okt. 2016 g. V 2 ch. – Minsk: RIVSH, 2016. – CH. 1. – S. 45–49.

4. Gorina E.V. Kovorking kak «obshchaya masterskaya» v sovremennyh usloviyah // Kontensus. – 2015. – № 11. – С. 126–129.

5. Zaharov A.D. Kovorking i antikafe kak principial'no novyj sposob vedeniya biznesa i sozdaniya startapov // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. – 2015. – № 8-1. – С. 44–46.

6. Istoriya kovorkinga [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://ecoworking.ru/about> (data obrashcheniya: 09.03.2018).

7. Kovorking [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://en.wikipedia.org/wiki/Coworking> (data obrashcheniya: 11.03.2018).

8. Melihova YU.M., SHataeva O. V. Perspektivy razvitiya kovorking-centrov v Rossii i za rubezhom // Uchenye zapiski. – 2013. – Т. 2. – № 5. – С. 166.

## ФАКТОРЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ АСПИРАНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

*В статье рассматриваются факторы и условия успешного проектирования индивидуальных образовательных траекторий для обучающихся в аспирантуре в техническом вузе, а также дано его определение. Факторы проектирования определяются с одной стороны государственным заказом, профессиональными и федеральными государственными образовательными стандартами, а с другой достижениями научно-технического прогресса, научной школы, функционирующей в вузе, разработками научного руководителя и интересами, образовательными запросами обучающихся. Педагогические условия, описанные в статье, базируются на принципах доступности и гибкости основных образовательных программ. Приводятся основные проблемы, с которыми сталкиваются аспиранты в процессе проектирования. Освещаются результаты, полученные при анкетировании обучающихся, в которых прослеживаются цели поступления, мотивирующие факторы прохождения подготовки, информированность об элементах учебной и научной нагрузки в период обучения в аспирантуре, заинтересованность аспирантов в той или иной дисциплине.*

**Ключевые слова:** аспирантура, подготовка научно-педагогических кадров, индивидуальные образовательные траектории, анкетирование, педагогические условия, факторы, педагогическое проектирование.

Совершенствование образовательных программ и использование перспективных педагогических подходов к обучающимся является важным условием повышения качества образовательного процесса в вузе. Одним из важнейших педагогических подходов, направленных на улучшение качества образования, является индивидуальный подход. Данный подход особенно целесообразен при подготовке научно-педагогических кадров в аспирантуре. Создание оригинальных научных разработок, как и в целом, написание и защита кандидатской диссертации невозможны без регулярных консультаций с научным руководителем, которому приходится учитывать индивидуально-психологические особенности и личностные качества каждого аспиранта. Учитывая тот факт, что в аспирантуре учатся люди с разным базовым профессиональным образованием и многообразными образовательными потребностями, важна индивидуализация не только научного, но и учебного процесса. Именно поэтому на сегодняшний день актуальным становятся вопросы проектирования и внедрения в процесс подготовки научно-педагогических кадров индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ).

В статье рассматриваются факторы, определяющие проектирование индивидуальных образовательных траекторий аспирантов, и условия их внедрения в процесс подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре технического вуза.

Под проектированием индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре мы понимаем совместную деятельность научного руководителя и аспиранта, в которой планируется и выстраивается будущий учебный и научно-исследовательский процесс, а также определяется результат профессионально-личностного развития при решении поставленных

задач в рамках основной образовательной программы [1, с. 33].

Рассмотрим основные факторы, влияющие на выстраивание индивидуальных образовательных траекторий аспирантов. С одной стороны, ИОТ проектируются с учетом тех государственных требований, которые определяются для каждого уровня подготовки в вузе [5]. Имеется государственный заказ на подготовку кадров и четкие требования, как к компетенциям действующих специалистов, так и выпускников учебных заведений. Они отражены в профессиональных и образовательных стандартах. Обучающийся, полностью освоивший образовательную программу и успешно прошедший государственную итоговую аттестацию, должен соответствовать требованиям этим двум стандартам. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) аспирантуры разработаны с учетом профессиональных стандартов «Педагог профессионального обучения, профессионального и дополнительного профессионального образования» и «Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность)» [3; 4]. ФГОС ВО устанавливает общеобразовательные и универсальные компетенции, служащие основой при составлении учебного плана аспирантуры, который должен включать базовые дисциплины и вариативную часть подготовки аспирантов, а также учитывать обязательные требования к профессорско-преподавательскому составу. Немаловажно и то, что образовательный стандарт предусматривает принцип индивидуализации подготовки аспирантов, так как каждая научно-квалификационная работа является уникальной в своем роде.

С другой стороны, при проектировании образовательной траектории аспиранта учитывается специфика научной школы, к которой он принадлежит. Проводимые аспирантом научные изыскания обычно опираются на разработки непосредствен-

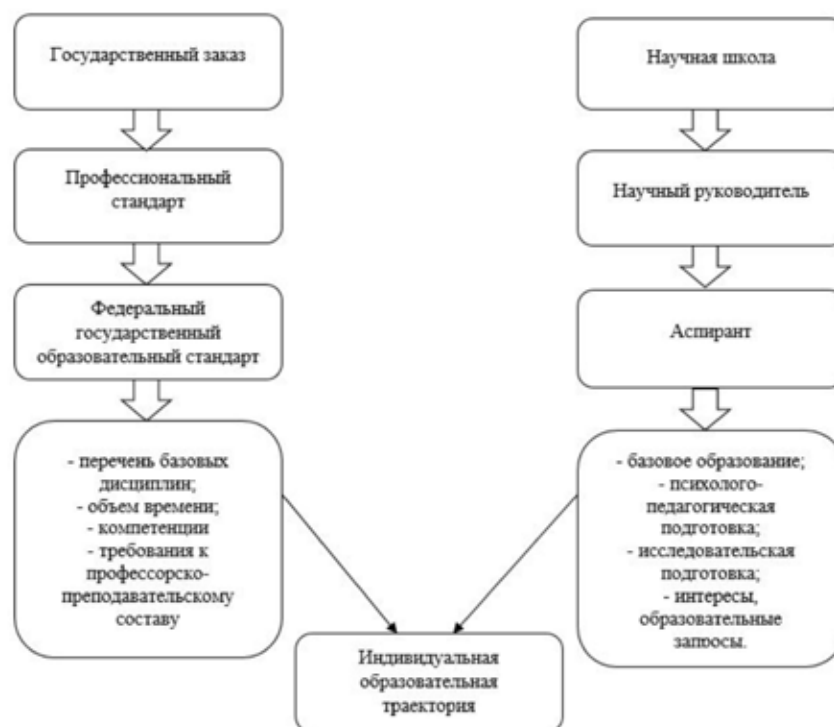


Рис. 1. Факторы, влияющие на проектирование ИОТ аспирантов

ного руководителя, а также на знания, полученные другими членами научного сообщества. Помимо этого, при проектировании индивидуальной образовательной траектории должны учитываться образовательные и научные потребности самого аспиранта, которые во многом определяются базовым образованием, психолого-педагогической подготовкой, исследовательской культурой, профессиональными интересами. Факторы, влияющие на проектирование ИОТ аспиранта, представлены на рисунке.

Проектирование и внедрение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по программам подготовки научно-педагогических кадров возможно при соблюдении следующих условий:

1. Гибкость образовательных программ, их адаптируемость под быстроменяющиеся требования экономики страны.
2. Вариативность программ, которые должны способствовать удовлетворению образовательных запросов каждого обучающегося.
3. Информационная открытость учебно-методических материалов, их максимальная доступность для аспирантов.
4. Консультативная поддержка обучающихся со стороны научного руководителя и сотрудников отдела аспирантуры.
5. Индивидуализация образовательного процесса, предполагающая учет темпов освоения и путей приобретения профессиональных компетенций каждым обучающимся.
6. Формирование готовности аспирантов к проектированию собственных образовательных траекторий.

Проектирование ИОТ требует от аспирантов комплекса умений: самостоятельно определять содержание учебной и научно-исследовательской подготовки, выбирать элективные дисциплины и факультативы в соответствии с образовательными потребностями, а также использовать электронную образовательную среду и решать организационные задачи в соответствии с графиком занятий. По сути, ИОТ – это персональный путь каждого аспиранта, который самостоятельно определяет образовательные цели, планирует, конструирует, осуществляет, контролирует, анализирует и оценивает свою учебную и научную деятельность. ИОТ реализуется по следующим направлениям: 1) содержательному, то есть посредством построения индивидуальной программы обучения и проведения научного исследования; 2) деятельности, то есть через определенную последовательность самостоятельной научно-образовательной деятельности; 3) коммуникативному, включающему все виды взаимодействия с научным руководителем и сотрудниками отдела аспирантуры.

В первую очередь, ИОТ проектируется с учетом направленности основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) аспирантуры и уровня подготовки аспиранта (специалитет, магистратура). Также немаловажным фактором можно назвать эффективность и темпы работы научной школы, по которой предполагается написание диссертационных работ. Принимая во внимание научно-технический прогресс и экономическую ситуацию в стране, образовательная программа должна ежегодно обновляться.

Эффективным условием выстраивания индивидуальных образовательных траекторий в процессе научно-педагогической подготовки аспирантов может быть вариативность, или увеличение в учебном плане элективной и факультативной составляющей ОПОП. Большое разнообразие дисциплин, которые могли бы быть предложены для выбора обучающимися, позволило бы им формировать индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с индивидуальными потребностями и уровнем освоения конкретных учебных дисциплин. Например, аспиранты могли бы более углубленно изучать предметы или получать совершенно новые знания вместо повторения освоенного курса на более ранних ступенях образования. Помимо этого, в стандартах предусмотрено обязательное прохождение педагогической практики, которое тоже могло бы варьироваться в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Лицам, преподающим в вузе или имеющим практические навыки преподавания, могла бы быть предоставлена возможность выбора практики следующего уровня, например, методической вместо общепедагогической.

Необходимым условием для успешного проектирования ИОТ является доступность, информационная открытость учебно-методической документации и обеспечение консультативной поддержки обучающихся со стороны сотрудников высшего учебного заведения. ИОТ аспиранта является проектируемой образовательной программой, содержащей элементы методического сопровождения и обеспечивающей обучающимся процесс

формирования профессиональной, в том числе педагогической компетентности. В тоже время при проектировании ИОТ самим аспирантом осуществляется самостоятельная работа по изучению учебных планов, графиков учебного процесса, рабочих программ дисциплин и учебно-методических комплексов. Без доступа к такого рода информации процесс проектирования будет не эффективным.

Немаловажным условием для внедрения в образовательный процесс вуза ИОТ является уровень готовности обучающихся к проектированию собственных образовательных траекторий. Зачастую аспиранты не хотят принимать участие в формировании своей образовательной подготовки, так как у них не было подобного опыта на предыдущих уровнях образования: в специалитете, магистратуре. Успешность проектирования образовательной подготовки и научной деятельности будет зависеть от уровня мотивации обучающихся. Совершенствованию этих навыков поможет непрерывный анализ аспирантом собственной образовательной траектории и по мере необходимости ее корректировка.

Недостаточная готовность аспирантов к проектированию ИОТ может быть вызвана и другими причинами. Одной из них является необходимость аспирантов, даже обучающихся с отрывом от производства, работать, что неизбежно снижает мотивацию к улучшению качества своего образования [2, с. 35]. Кроме того, не все аспиранты стремятся осваивать новые формы обучения и разбираться в методическом обеспечении образова-

Таблица 1

**Количественная характеристика выборки испытуемых**

Характеристика выборки	Количественное значение (%)
<i>Направления базового профессионального образования</i>	
инженерно-техническое и технологическое	55,5
информационное	22,2
финансово-экономическое, управленческое	14,8
естественнонаучное	7,5
<i>Педагогический стаж</i>	
Есть	37,1
Нет	62,9
<i>Опыт работы на производстве</i>	
Есть	51,8
Нет	48,2
<i>Пол</i>	
женский	44,4
мужской	55,6
<i>Возраст</i>	
22-25	54,7
26-30	36,8
>30	7,4
>40	1,1

тельного процесса, так как это предполагает дополнительные временные затраты.

Для того чтобы выяснить, насколько аспиранты готовы к проектированию ИОТ, нами было проведено исследование. В анкетировании приняли участие аспиранты Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева и Самарского государственного университета путей сообщения – всего 203 человека, из них 55,6% – мужчины, 44,4% – женщины. Большинство аспирантов (55,5%) имеет инженерно-техническое и технологическое профессиональное образование, 22,2% – образование в области информатики, 14,8% – в финансово-экономической и управленческой сферах, 7,5% – естественнонаучное образование. По возрасту можно выделить следующие категории: 54,7% – это аспиранты от 22 до 25 лет, 36,8% – от 26 до 30 лет, 7,4% – старше 30 лет, 1,1% – старше 40 лет. Чуть больше половины опрошенных (51,8%) имеют опыт работы на производстве, остальные (48,2%) такого опыта не имеют. Педагогический стаж есть всего у 37,1% аспирантов, 62,9% – педагогического стажа не имеют. Количественные данные по выборке испытуемых приведены в таблице 1.

На основе анкетирования были выявлены цели поступления в аспирантуру. Основной целью для 49% опрошенных стало стремление заниматься наукой, для 45% – карьерные соображения и для 14% – желание заниматься педагогической деятельностью, работать со студентами.

На вопрос: «Что вам больше всего нравится в процессе обучения?», 20% аспирантов выбрали ответ «возможность постоянного профессионально-личностного саморазвития», 19% – «проведение исследований в рамках подготовки диссертации». Далее следовали такие ответы: освоение новых образовательных программ (13%), овладение педагогическими компетенциями (7%).

Для формирования аспирантами своих индивидуальных образовательных траекторий важным является доступность и открытость информации, касающейся образовательной и научной составляющей учебного плана и основной образовательной программы в целом. Вся необходимая информация публикуется на официальном сайте организации и в электронной информационной образовательной среде. В ходе опроса выяснилось, что 62% аспирантов знакомы с Правилами и положениями в вузе, размещенными на официальном сайте организации, 96% знакомы с учебным планом, 40% с каталогом дисциплин по выбору, 33% с факультативными дисциплинами, предложенными для изучения, 44% в общих чертах знакомы с описанием основной образовательной программы, 40% знакомы с аннотациями рабочих программ дисциплин. Большинство аспирантов (77%) считают, что информационные ресурсы полезны для

них, столько же опрошенных (77%) руководствовались информацией на сайте для выбора будущей специальности, остальные сайтом для этих целей не пользовались. Следует отметить, что для формирования ИОТ на сайте имеется достаточное количество информации, но не все аспиранты умеют полноценно использовать эти данные.

Немаловажным для построения ИОТ является квалифицированная помощь обучающимся со стороны сотрудников отдела аспирантуры и научных руководителей. Результаты анкетирования показали, что 39% опрошенных в случае затруднений обращаются в отдел аспирантуры, 37% – к своему научному руководителю, остальные – к однокурсникам. Поэтому можно предположить, что в процессе проектирования ИОТ большинство аспирантов при необходимости смогут получить грамотную консультацию и разрешить все затруднения.

Содержание учебного плана, по мнению 58% опрошенных, вполне совпадает с их образовательными потребностями, 37% ответили, что совпадает частично, остальные 5% считают, что не совпадает. Несмотря на то, что наполнение учебного плана в целом удовлетворяет аспирантов, у них имеются и свои образовательные запросы. Так, 24% аспирантов считают, что им были бы интересны факультативные дисциплины, направленные на углубление специальных знаний, 22% – дисциплины, в которых раскрываются активные методы обучения, 15% – педагогические проблемы, остальные хотели бы получить дополнительные знания по методологии и методам исследования, а также по психологии.

Как показал опрос, нерешенной проблемой, затрудняющей индивидуализацию процесса подготовки научно-педагогических кадров, является неосведомленность аспирантов о специфике ИОТ и технологии ее проектирования. На вопрос: «Что такое индивидуальная образовательная траектория?» – 43% опрошенных дали ответ «не знаю», 42% – «знаю в общих чертах». Только 25% аспирантов готовы самостоятельно спроектировать индивидуальную образовательную траекторию. В то же время опрошенные указали, что внедрение ИОТ требует разработки гибких вариативных учебных планов, позволяющих выбирать нужные дисциплины и таким образом выстраивать оптимальную для себя образовательную траекторию.

На основании проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что содержание официального сайта организации в полной мере дает обучающимся информацию для возможности построения индивидуальных образовательных траекторий, но не все аспиранты хорошо могут ориентироваться в электронной информационной образовательной среде. В целом содержание основной образовательной программы совпадает с образовательными потребностями аспирантов,

но для проектирования более эффективных ИОТ, учебный план должен содержать более широкие блоки элективных дисциплин, а также список факультативных дисциплин.

Таким образом, важнейшими задачами на сегодняшний день являются: совершенствование учебных планов подготовки научно-педагогических кадров, разработка технологии проектирования индивидуальных образовательных траекторий и обучение этому аспирантов. Внедрение ИОТ позволит максимально индивидуализировать учебный и научный процессы в аспирантуре, повысить самостоятельность и ответственность обучающихся за образовательный результат и научить их в дальнейшем планировать свое профессионально-личностное развитие.

### **Библиографический список**

1. *Климова А.С.* Индивидуализация и дифференциация обучения аспирантов // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета. – 2016. – № 3 (26). – С. 32–36.

2. *Красинская Л.Ф.* Дистанционные формы обучения аспирантов технического вуза // Современные технологии подготовки кадров и повышения квалификации специалистов нефтегазового производства: тезисы IV науч.-практ. конф. с междунар. участием, Самара, 11 мая 2017. – Самара: СамГТУ, 2017. – С. 35.

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // Гарант.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// base.garant.ru/71202838](http://base.garant.ru/71202838) (дата обращения: 02.07.2018).

4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Научный работник (научная (научно-исследовательская) деятельность)» (подготовлен Минтрудом России 05.09.2017) // Гарант.

ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56626475/> (дата обращения: 02.07.2018).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29 декабря 2012 г.: [Федеральный закон: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. // Гарант.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// base.garant.ru/70291362](http://base.garant.ru/70291362) (дата обращения: 02.07.2018).

### **References**

1. *Klimova A.S.* Individualizaciya i differenciaciya obucheniya aspirantov // Vektor nauki Tol'yattinskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – 2016. – № 3 (26). – S. 32–36.

2. *Krasinskaya L.F.* Distancionnye formy obucheniya aspirantov tekhnicheskogo vuza // Sovremennye tekhnologii podgotovki kadrov i povysheniya kvalifikacii specialistov neftegazovogo proizvodstva: tezisyy IV nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Samara, 11 maya 2017. – Samara: SamGTU, 2017. – S. 35.

3. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. № 608n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya» // Garant.ru [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http:// base.garant.ru/71202838](http://base.garant.ru/71202838) (data obrashcheniya: 02.07.2018).

4. Proekt Prikaza Ministerstva truda i social'noj zashchity RF «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Nauchnyj rabotnik (nauchnaya (nauchno-issledovatel'skaya) deyatel'nost')» (podgotovlen Mintrudom Rossii 05.09.2017) // Garant.ru [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56626475/> (data obrashcheniya: 02.07.2018).

5. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273 ot 29 dekabrya 2012 g.: [Federal'nyj zakon: prinyat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g. // Garant.ru [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http:// base.garant.ru/70291362](http://base.garant.ru/70291362) (data obrashcheniya: 02.07.2018).



## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВЫСШИХ СТУПЕНЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (теоретический анализ)

*В статье содержится теоретический обзор и анализ современных исследований адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности. В тексте приводятся научные сведения о различных факторах социально-психологической адаптации обучающихся; работа также содержит подробный анализ отечественных исследований влияния на процессы адаптации обучающихся их социально-психологических и личностных особенностей: мотивации учебно-профессиональной деятельности, социальной компетентности, самооценки, субъективной комфортности, стрессоустойчивости и др.*

**Ключевые слова:** непрерывное образование, учебно-профессиональная деятельность, социально-психологическая адаптация, социально-психологические характеристики личности, образовательная среда.

Одной из ключевых задач непрерывного образования выступает формирование личности, способной успешно адаптироваться к изменяющимся условиям социальной среды. Логично предположить, что залогом конкурентоспособности будущего специалиста является развитие не только его профессиональных компетенций, но также социально-психологических и личностных характеристик.

Изменения в системе отечественного образования обусловлены постоянными преобразованиями во множестве сфер общественной жизни страны. В 2003 году в России был осуществлен переход на Болонскую систему, что подразумевает внедрение принципов непрерывного образования в образовательные программы на территории страны [10]. В то же время важно отметить и некоторую неопределенность российской системы высшего образования, например, одновременное наличие таких начальных ступеней образования, как бакалавриат и специалитет [7].

На начальных этапах обучения первокурсник вынужден приспосабливаться к абсолютно иной образовательной среде с ее особенностями и требованиями, к преподавателям и сокурсникам [7]. Более того, важность успешной адаптации студента велика и при его переходе на следующую ступень образования (например, при начале обучения в магистратуре), при смене учебного заведения, при совмещении учебной и профессиональной деятельности.

Л.К. Гришанов и В.Д. Цуркан трактуют адаптацию студента как процесс соотнесения его личностных и социально-психологических особенностей в своеобразный баланс с внешними условиями образовательной среды. Более того, под адаптацией исследователи подразумевают и общее развитие обучающегося [7].

Для студентов с заниженными показателями адаптивности актуальны проблемы при приспособлении к вузовской среде, что может негативно отразиться как на их мотивации обучения, так и на учебно-профессиональной деятельности

в целом [1]. Среди факторов, воздействующих на адаптацию, можно обозначить как внутренние (мотивация студента, его личностные и социально-психологические параметры), так и внешние, подразумевающие особенности образовательной среды вуза [17]. На протяжении обучения в вузе у студента формируется своеобразный фундамент его профессиональной деятельности, внутренняя мотивация к непрерывному образованию, во многом определяющая успешность специалиста. Таким образом, изучение аспектов социально-психологической адаптации обучающихся выступает предельно актуальной задачей [1].

Изучению социально-психологической адаптации обучающихся посвящено множество трудов как отечественных, так и зарубежных исследователей (А.А. Реан, Н.Н. Абакумова, В.И. Слободчиков, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков, Н.П. Фетискин, Л.Л. Шпак, З.Г. Галлеев, Е.С. Щепкина, S.L. Dolan и др.) [16].

Многие из них делают особый акцент на отдельных составляющих и закономерностях адаптационных процессов. Например, работы М.С. Яницкого и А.В. Карпова во многом посвящены анализу адаптации к образовательной среде и к новым видам учебной деятельности, в то время как Ю.А. Лобейко в большей степени исследует приспособление обучающегося к новому коллективу, образование социальных связей с другими обучающимися и преподавательским составом. В работах Н.Г. Живаева подчеркивается важность довузовской подготовки обучающегося для успешной адаптации; влияние творческой активности студентов на их адаптацию описано в работах Р.М. Грановской и П.А. Просецкого [9].

Адаптированность выступает результирующим показателем адаптации [4]. В научной литературе встречаются разнообразные подходы к определению критериев адаптированности. Согласно ряду исследований (А.Н. Жмыриков, А.А. Реан и др.), критерии адаптированности обучающихся подразделяются на две группы, а именно на субъективные и объективные.

А.Н. Жмыриков в качестве критериев адаптированности обозначает уровень интеграции индивида с микро- и макросредой, степень задействования потенциала личности, а также уровень эмоционального комфорта.

А.А. Реан в своих исследованиях проводит четкую грань между аспектами адаптированности внешнего и внутреннего характера. Более того, субъективные критерии подразумевают внутреннюю удовлетворенность индивида и благоприятный эмоциональный фон, а объективные критерии связаны с тем, насколько действия индивида соответствуют установленным в среде нормам. Высокий уровень адаптированности выступает системной характеристикой, включающей основания обоих критериев; тем не менее подобный баланс встречается редко, поскольку индивид зачастую склонен уделять большее внимание лишь одной группе критериев [4].

В.В. Гриценко разделяет критерии адаптированности в зависимости от индивидуального и группового контекста. Первая группа критериев включает удовлетворение потребностей в самоуважении и самоактуализации, внутреннюю удовлетворенность профессиональной деятельностью и качеством жизни, а также высокий уровень активности индивида, ощущение эмоционального комфорта и высокую степень субъективного контроля. К критериям группового уровня автор относит удовлетворенность отношениями с новым коллективом, благоприятную социальную идентичность и межгрупповую толерантность [7].

В контексте рассматриваемой проблематики немаловажно также уделить внимание основным условиям благоприятной вузовской адаптации. В педагогической литературе выделяют следующие условия социально-психологической адаптации обучающихся [1]:

- формирование у обучающихся адекватного видения своей профессии;
- содействие в понимании значимости профессии для социума;
- развитие волевых качеств личности, внутренней мотивации учебно-профессиональной деятельности;
- помощь в овладении способами внутренней саморегуляции;
- положительное воздействие на самооценку, в том числе и профессиональную;
- осуществление психолого-педагогического мониторинга различных аспектов адаптации обучающихся;
- активное содействие психологической службы учебного заведения, профессиональное психологическое сопровождение для максимально благоприятной адаптации студентов.

Авторами работ, посвященных рассматриваемой проблематике, выделяются различные струк-

турные компоненты процесса вузовской адаптации. В трудах Н.А. Зарембо, И.В. Агличевой и др. проведен анализ личностных аспектов адаптации, в то время как результаты исследований С.А. Руновой, Ю.М. Забродина, Н.Н. Захарова и др. подтверждают наличие профессионального и социального компонентов в структуре социально-психологической адаптации обучающихся. Дидактический аспект адаптации студентов, подразумевающий их приспособление к учебной деятельности, описан в работах Т.В. Безюлевой, Т.Д. Дубовицкой, Т.В. Солодиловой и др. [5; 21].

С.С. Раимжанов по итогам проведенного исследования пришел к заключению, что студенты, для которых актуальны высокие или средние показатели адаптированности к учебной группе, склонны демонстрировать схожую степень адаптированности и к учебной деятельности. Аналогичные корреляции наблюдаются и у респондентов, имеющих заниженные показатели [18].

В соответствии с результатами ряда исследований, процесс вузовской адаптации не завершается в течение первого года обучения, активно продолжаясь и на втором курсе. Лишь к третьему курсу большинство студентов адаптируется и к окружению, и к самому обучению [20]. В то же время для части третьекурсников характерна малая степень адаптированности, что можно объяснить их личностными и социально-психологическими особенностями.

Таким образом, трудности, возникающие в ходе процесса вузовской адаптации, могут быть обусловлены как объективными факторами, особенностями образовательной среды и учебной деятельности, так и личностными и социально-психологическими характеристиками студентов; важно помнить, что вузовская адаптация носит индивидуальный характер [15].

Рассмотрим ряд подходов и исследований, посвященных изучению влияния личностных и социально-психологических характеристик обучающихся на их адаптацию в вузе.

В исследованиях М.В. Делеу был сделан акцент на том, каким образом проявляются личностные параметры обучающихся при адаптации к образовательной среде вуза. Автор утверждает, что основными факторами, определяющими состояние первокурсника в ходе приспособления к обучению и влияющими на благоприятность его адаптации, выступают показатели самооценки, уровень тревожности, свойства саморегуляции, а также степень эмоциональной комфортности [7].

Согласно М.В. Григорьевой, личностные характеристики обучающихся во многом определяют успешность их вузовской адаптации; характер социально-психологической адаптации в контексте учебно-профессиональной деятельности во многом связан с такими личностными и социально-

психологическими параметрами, как социальная роль и статус студента, состояние его Я-концепции, свойства мотивационно-потребностной сферы личности [4].

К социально-психологическим аспектам успешной адаптации Р.М. Шамионов отнес следующие факторы: высокие показатели саморегуляции, позитивное восприятие себя и окружающих, сфокусированность на объекте, адекватное видение возникающих трудностей, вариативность при выработке поведенческих стратегий, готовность к взаимодействию, а также толерантность к неопределенности [14].

В контексте нашего исследования является целесообразным рассмотрение проблемы связи параметров адаптации студента и особенностей его социальной компетентности, являющейся важным механизмом процессов адаптации и социализации.

В соответствии с результатами исследований И.В. Малышева и В.А. Ручина, для обучающихся с высокими показателями адаптивности характерны положительные значения социальной компетентности. В свою очередь, для лиц с выраженной дезадаптивностью актуальна низкая степень развития параметров социальной компетентности. Более того, наблюдаются выраженные корреляции между показателями социальной компетентности и следующими компонентами социально-психологической адаптации: степень адаптивности, принятие себя, уровень субъективного контроля, а также степень эмоциональной комфортности.

Исследователи утверждают, что стрессоустойчивость обучающегося, его способность к самоконтролю и упорной работе, непосредственность при коммуникации, положительный эмоциональный фон, а также позитивное восприятие окружающих выступают благоприятными для оптимальной адаптации факторами.

Таким образом, социальную компетентность студента можно рассматривать в качестве одного из ключевых аспектов формирования его адапционных возможностей [14].

Стоит отметить, что эмоциональный интеллект и эмпатия трактуются множеством авторов как свойства личности, также влияющие на адаптацию к учебно-профессиональной деятельности [6; 8].

В то же время для благоприятного хода адапционных процессов крайне важно и то, насколько комфортно в вузовской среде себя чувствует обучающийся. Другими словами, об адаптированности студента к обучению во многом можно судить по степени его внутреннего комфорта относительно образовательной среды [13].

Уровень субъективного благополучия выступает еще одним аспектом адаптированности к обучению, поскольку приспособленный к определенной среде индивид спокоен, обладает стрессоустойчивостью и ориентируется на достижение успеха,

в то время как в обратной ситуации низкий уровень психологического благополучия может сопутствовать сильному стрессу, негативным эмоциональным состояниям и, как следствие, возможным проблемам с адаптацией и потерей заинтересованности в собственном обучении [19].

Исследования М.В. Логиновой посвящены воздействию жизнестойкости на формирование и развитие адапционного потенциала студентов первых курсов. Согласно ей, обучение в вузе является важнейшим периодом в плане развития жизнестойкости и стрессоустойчивости для оптимального приспособления в ситуациях, сопряженных с неопределенностью и переживанием стресса [7; 12].

В соответствии с результатами исследований И.В. Арендасук, высокая степень готовности обучающегося к риску положительно коррелирует с развитыми параметрами адаптации, особенно с эмоциональной комфортностью [2].

Испытываемый обучающимися социальный стресс может рассматриваться в качестве немаловажного аспекта их социально-психологической адаптации. Согласно ряду проведенных исследований, наличие сильного стресса способно отрицательно воздействовать на самовосприятие индивида, понижая его самооценку и степень внутреннего комфорта. Тем не менее, подобный опыт нередко способствует активации внутреннего потенциала студента для успешного приспособления к возникшим изменениям в социальной среде; поэтому при переживании тревоги и социального стресса множество обучающихся все равно воспринимает собственную жизнь осмысленной, будучи ориентированными на успех в учебно-профессиональной деятельности [3].

Одним из главных залогов успешности обучения выступает высокий уровень мотивации учебно-профессиональной деятельности; между особенностями учебных мотивов и параметрами социально-психологической адаптации студентов также имеют место устойчивые взаимосвязи. В ходе ряда исследований было выявлено, что свойства учебной мотивации во многом определяются уровнями активности и креативности студента, его интеллектуальным развитием, индивидуально-личностными параметрами [1].

Н.М. Голубева и А.А. Голованова отмечают, что дезадаптация зачастую связана с избегающим, направленным на себя поведением, уходом от реальности, что в сумме может привести к неспособности получения ресурсов извне [4].

Также немаловажно указать, что, по мнению ряда авторов, при разработке программы оптимальной адаптации обучающихся к вузовской среде немаловажен учет их жизненных целей и планов, интересов [7].

В качестве основных выводов проведенного теоретического анализа обозначим следующее:

– согласно множеству авторов, критерии адаптированности обучающихся подразделяются на две большие группы, а именно на субъективные и объективные;

– в структуре социально-психологической адаптации студентов выделяются личностные, профессиональные, социальные, а также дидактические компоненты;

– большинство студентов к третьему курсу адаптируется к образовательной среде вуза;

– к личностным и социально-психологическим факторам, влияющим на особенности адаптационных процессов в контексте обучения, относятся самооценка, социальная компетентность, эмоциональный интеллект и эмпатия, уровень субъективного контроля, степень внутреннего благополучия и эмоционального комфорта, стрессоустойчивость и готовность к риску, а также мотивация учебно-профессиональной деятельности.

Исследователи, сопоставляя различные аспекты вузовской адаптации, а также личностные и социально-психологические особенности обучающихся, зачастую выявляют выраженные взаимосвязи, которые носят неслучайный характер.

Согласно множеству авторов, ход адаптационных процессов является управляемым; более того, своевременная помощь студентам в овладении рациональной методикой учебного труда может значительно повысить эффективность их адаптации [21].

### Библиографический список

1. Анонова С.И. О социально-психологической адаптации обучающихся в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 5. – С. 43–48.
2. Арндачук И.В. Личностный потенциал и социально-психологическая адаптированность как ресурс психологической готовности к риску // Известия Саратовского университета. – 2015. – Т. 4. – Вып. 3 (15). – С. 219–226.
3. Василенко Е.А. Социальный стресс и особенности социально-психологической адаптации магистрантов педагогического вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С. 38–46.
4. Голубева Н.М., Голованова А.А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 2 (10). – С. 125–130.
5. Гречкина Л.Ю. Изучение процесса адаптации студентов вуза // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – Вып. 1. – С. 3–9.
6. Григорьева М.В., Семина А.В. Роль эмпатии в процессе социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия:

Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. – Вып. 4 (8). – С. 358–363.

7. Ермаченко Н.А., Зайцева О.В., Середя В.А. Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 2. – С. 39–45.

8. Иванов В.С. Социально-психологическая адаптация к профессиональной деятельности // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2016. – Т. 7. – № 1. – С. 171–175.

9. Казанцева Е.В. Учет отдельных социально-психологических факторов в процессе изучения особенностей социально-психологической адаптации студентов педагогического вуза // Вестник Таганрогского педагогического института имени А.П. Чехова. – 2010. – № 2. – С. 132–135.

10. Курденкова О.П. Образование длиною в жизнь: внешние и внутренние конструкты личностной мотивации // Вестник МГИМО Университета. – 2015. – № 1. – С. 237–242.

11. Литвинова Е.Ю. Непрерывное образование в контексте профессионального и личностного роста // Социальная психология в образовательном пространстве: сб. науч. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 32–33.

12. Ломоносова Л.А., Мухарлямова А.Ю. Стрессоустойчивость как фактор социально-психологической адаптации // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6. – С. 90–91.

13. Маклаков А.Г., Авдиенко Г.Ю. Социально-психологическая комфортность для обучающегося в образовательной среде вуза и методы ее диагностики // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 1 (60). – С. 94–99.

14. Мальшев И.В., Ручин В.А. Взаимосвязь социальной компетентности и адаптационных возможностей личности студентов разных специальностей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – Вып. 4 (20). – С. 355–360.

15. Машанов А.А., Ростовцева М.В., Помазан В.А. Социально-психологическая адаптивность как фактор социализации студенческой молодежи // Вестник КрасГАУ. – 2013. – № 9. – С. 316–320.

16. Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В., Сафина Л.Г. Социально-психологическая адаптация как специфический фактор становления и развития личности выпускника педагогического вуза // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 2 (11). – С. 30–33.

17. Раднаева М.В., Шибанова Ю.В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – Вып. 1. – С. 44–49.

18. Раимжанов С.С. Адаптированность студентов 1-го курса к учебной группе и к учебной деятельности // Наука и социум: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 30 января 2017 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина – Новосибирск: Изд-во «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2017. – С. 126–129.

19. Тарасова Л.Е. Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – Вып. 4 (12). – С. 358–362.

20. Хамзяева О.С. Социально-психологическая адаптация студентов к профессиональной деятельности: опыт эмпирического исследования // Известия ВолгГТУ. – 2014. – № 5. – С. 80–83.

21. Чикина Т.Е., Коларькова О.Г. Социально-педагогические условия адаптации студентов первого курса // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 9 (53). – С. 607–626.

#### References

1. Anonova S.I. O social'no-psihologicheskoy adaptacii obuchayushchihsya v vuze // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 5. – S. 43–48.

2. Arendachuk I.V. Lichnostnyj potencial i social'no-psihologicheskaya adaptirovannost' kak resurs psihologicheskoy gotovnosti k risku // Izvestiya Saratovskogo universiteta. – 2015. – Т. 4. – Вып. 3 (15). – S. 219–226.

3. Vasilenko E.A. Social'nyj stress i osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii magistrantov pedagogicheskogo vuza // Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 11. – S. 38–46.

4. Golubeva N.M., Golovanova A.A. Faktory adaptacii studentov k obrazovatel'noj srede vuza // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2014. – Т. 3. – Вып. 2 (10). – S. 125–130.

5. Grechikina L.YU. Izuchenie processa adaptacii studentov vuza // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2017. – Вып. 1. – S. 3–9.

6. Grigor'eva M.V., Semina A.V. Rol' ehmpatii v processe social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov k usloviyam obucheniya v vuze // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2013. – Т. 2. – Вып. 4 (8). – S. 358–363.

7. Ermachenko N.A., Zajceva O.V., Sereda V.A. Issledovanie osobennostej adaptacii pervokursnikov k usloviyam obucheniya v pedagogicheskom vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 2. – S. 39–45.

8. Ivanov V.S. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya k professional'noj deyatel'nosti // MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie). – 2016. – Т. 7. – № 1. – S. 171–175.

9. Kazanceva E.V. Uchet otдел'nyh social'no-psihologicheskikh faktorov v processe izucheniya osobennostej social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Taganrogskogo pedagogicheskogo instituta imeni A.P. CHEkhova. – 2010. – № 2. – S. 132–135.

10. Kurdenkova O.P. Obrazovanie dlinoyu v zhizni': vneshnie i vnutrennie konstrukty lichnostnoj motivacii // Vestnik MGIMO Universiteta. – 2015. – № 1. – S. 237–242.

11. Litvinova E.YU. Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste professional'nogo i lichnostnogo rosta // Social'naya psihologiya v obrazovatel'nom prostranstve: sb. nauch. materialov I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M.: GBOU VPO MGPPU, 2013. – S. 32–33.

12. Lomonosova L.A., Muharlyamova A.YU. Ctressoustojchivost' kak faktor social'no-psihologicheskoy adaptacii // Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya. – 2014. – № 6. – S. 90–91.

13. Maklakov A.G., Avdienko G.YU. Social'no-psihologicheskaya komfortnost' dlya obuchayushchegosya v obrazovatel'noj srede vuza i metody ee diagnostiki // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2015. – № 1 (60). – S. 94–99.

14. Malyshev I.V., Ruchin V.A. Vzaimosvyaz' social'noj kompetentnosti i adaptacionnyh vozmozhnostej lichnosti studentov raznyh special'nostej // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2016. – Т. 5. – Вып. 4 (20). – S. 355–360.

15. Mashanov A.A., Rostovceva M.V., Pomazan V.A. Social'no-psihologicheskaya adaptivnost' kak faktor socializacii studencheskoj molodezhi // Vestnik KrasGAU. – 2013. – № 9. – S. 316–320.

16. Nelyubina E.G., Panfilova L.V., Safina L.G. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya kak specificheskij faktor stanovleniya i razvitiya lichnosti vypusknika pedagogicheskogo vuza // Povolzhskij pedagogicheskij vestnik. – 2016. – № 2 (11). – S. 30–33.

17. Radnaeva M.V., SHibanova YU.V. K voprosu adaptacii studentov na nachal'nom ehtape obucheniya v vuze // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – Вып. 1. – S. 44–49.

18. Raimzhanov S.S. Adaptirovannost' studentov 1-go kursa k uchebnoj gruppe i k uchebnoj deyatel'nosti // Nauka i socium: Materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. 30 yanvarya 2017 g. / отв. ред. Е.Л. Сорокина –

Novosibirsk: Izd-vo «Sibirskij institut prakticheskoj psihologii, pedagogiki i social'noj raboty», 2017. – S. 126–129.

19. Tarasova L.E. Psihologicheskoe blagopoluchie studentov na ehtape adaptacii k obrazovatel'noj srede vuza // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2014. – T. 3. – Vyp. 4 (12). – S. 358–362.

20. Hamzyaeva O.S. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya studentov k professional'noj deyatel'nosti: opyt ehmpiricheskogo issledovaniya // Izvestiya VolgGTU. – 2014. – № 5. – S. 80–83.

21. CHikina T.E., Kolar'kova O.G. Social'no-pedagogicheskie usloviya adaptacii studentov pervogo kursa // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (ehlektronnyj nauchnyj zhurnal). – 2015. – № 9 (53). – S. 607–626.

Антропова Людмила Ильинична

доктор филологических наук, профессор

Залавина Татьяна Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент

Дёрина Наталья Владимировна

кандидат филологических наук, доцент

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

alitier@mail.ru, tania\_mgn@rambler.ru, nataljapidckaluck@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ

*В ходе исследования уточнены понятия когнитивного и эмоционального аспектов познавательной деятельности. Идентифицированы предпосылки определения функционирования когнитивно-эмоционального компонента: коммуникативные, лингвистические и социокультурные, созданию которых способствует ряд приёмов, направленных на развитие внимания, воображения, эмоциональной и образной памяти, быстроты и адекватности реакции на снятие психологических барьеров в общении с носителем языка. Представлены приёмы (методика) эффективного развития межкультурной профессиональной коммуникации, изучены модели вербального и невербального поведения иной культуры в различных ситуациях общения и навыки правильного восприятия личности собеседника. Описаны приемы обучения иноязычной деятельности: «Профессионально-диалоговая страница», «Лексико-терминологическая пирамида», разработанные программные продукты, которые предусматривают использование некоторых типов когнитивно-эмоциональных и лингвокультурологических заданий с применением информационных технологий с целью осознания обучающимися поликультурности мира.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, иноязычная компетентность, лингвистический аспект, лингвокультурный аспект, когнитивный компонент, эмоциональная составляющая, межкультурная коммуникация.

Международные связи в рамках профессионального общения, бизнес-контракты с зарубежными компаниями, обработка технических инструкций и деловых писем на иностранном языке, академическая мобильность расширяют возможности изучения иностранного языка для повышения профессиональной компетентности специалистов [7, с. 419]. Формирование иноязычной компетентности обучающихся в технических вузах предполагает развитие лингвистических и социокультурных навыков межкультурной коммуникации в когнитивно-эмоциональном аспекте, который раскрывает способности специалистов оригинально комбинировать свои слова и фразы, метафорически оформлять собственные мысли. Следует подчеркнуть, что обучение иностранному языку является групповым процессом, поэтому непосредственно на занятиях студенты активно накапливают знания, обмениваясь своими мыслями на иностранном языке, получая одобрение или возражение других участников коммуникативной ситуации [8, с. 342].

Когнитивный компонент считается одним из структурно важных компонентов развития профессиональной межкультурной коммуникации. В рамках настоящего исследования термин «когнитивный» трактуется как совокупность компонентов познавательной деятельности [10, с. 815; 9, с. 560]: лингвокреативное мышление, определяющее речемыслительные способности личности, знания и опыт в области межкультурной коммуникации. Под лингвокреативным мышлением в работе понимается мышление, направленное на порождение новых языковых концептов путём трансформации

уже имеющихся единиц и позволяющее производить метафорические манипуляции с языком – его лексическими, грамматическими, синтаксическими и фонетическими ресурсами. Для успешного изучения когнитивного компонента в структуре иноязычной профессиональной компетентности использовались когнитивно-коммуникативные и когнитивно-эмоциональные упражнения, направленные на межъязыковую интерпретацию различных речевых и неречевых средств и сопоставительный анализ иноязычного речевого общения.

Выделенные компоненты иноязычной компетентности отражают реальную языковую ситуацию носителей языка для выражения одного и того же значения, как один и тот же носитель языка использует различные языковые средства: ментальный лексикон, синтаксис диалогических реплик и вопросов, отражающих национально-культурный фон любой страны и правила речевого поведения.

Следующим компонентом иноязычной компетентности в исследовании выделен эмоциональный, он подразумевает положительный настрой и готовность личности к межкультурной профессиональной коммуникации, позволяет быстрой ее аккультурации, то есть быть более коммуникабельным и креативным при взаимодействии с представителями иноязычной лингвокультуры. Как известно, эмоциональные барьеры в коммуникации (напряженность, чувство тревоги, неуверенность) приводят к коммуникативным неудачам, которые, обусловлены либо интерференцией – переносом знаков и значений из своего лингвокультурного сообщества в чужую лингвокультуру, в которой эти знаки отсутствуют, или имеют другое семантическое значение,

и носитель языка, пытаясь оперировать знаками иного лингвокультурного сообщества, пользуется ими неадекватно речевой ситуации [6, с. 154].

Раскрыв содержание и характеристики эмоционального компонента, остановимся на приёмах реализации когнитивно-эмоционального компонента для усиления мотивации и проявления интереса к профессиональному изучению инокультур. Предложенный авторами комплекс лингводидактических приёмов наглядно отражает эффективное развитие профессиональной иноязычной компетентности обучающихся. Это разного рода «рецептивные (визуальное восприятие вербальных и невербальных средств, восприятие вербальных средств на слух, предвосхищение, идентификация по форме или содержанию, дискурсивность как осознание материала, понимание), репродуктивные приёмы (имитация, подстановка, конструирование, комбинирование, образование формы по аналогии)» [5, с. 4].

Группа приёмов реализации эмоционального компонента представлена в методике развития иноязычной компетентности аспирантов следующим образом:

*прием «Культурные очки»* дает возможность смотреть на события и участников межкультурной коммуникации с точки зрения их культуры и видеть мир с позиции представителей другой культуры. Прием направлен на поддержку психологических процессов адаптации и интегрирования в мир другого языка и культуры, на осознание и формирование адекватного отношения к инокультурам, на развитие готовности изменяться, сопереживать, реагировать на события другой культуры;

*прием «Редуцирование вербальной агрессии»* предполагает развитие умений управлять эмоциональными реакциями с помощью трансформации содержания высказываний через замену присутствующих в нем лексико-грамматических средств нейтральными и направлен на саморегуляцию собственных эмоций;

*прием «Эмоциональное настроение»* позволяет определить по выражению лица настроение у человека на фотографии. Данный прием развивает эмпатические способности аспирантов и компетентность в эмоциональной инокультуре и чуткость.

Для развития иноязычной компетентности обучающихся большая роль отводилась коммуникативным «играм», которые способствуют развитию внимания, воображения, эмоциональной и образной памяти и формируют модели вербального и невербального общения в различных коммуникативных ситуациях.

Когнитивный компонент иноязычной компетентности был реализован с помощью следующих приемов:

*прием «Викторина»* предполагает самостоятельную поисковую деятельность аспирантов по заданной теме;

*прием «Этимология выражения»* представлял собой экскурсы в историю слова, объясняя происхождение того или иного выражения, фразеологизма, пословицы, идиомы и другие фоновые знания (например, неофициальные названия городов). Обучающемуся нужно было интерпретировать выражение, а затем употребить в правильной ситуации;

*прием «Зеркало культуры»*. Студентам предлагалось отгадать по изображению пословицу, а затем подобрать к пословицам, поговоркам или идиомам русский эквивалент, объясняя, почему в другом языке она звучит именно так;

*прием «Лексико-терминологическая пирамида»* предполагал составление пирамид из слов-терминов по определенной профессиональной теме. Данный прием направлен на систематизацию знаний и развитие ассоциативного мышления;

*прием «Перекодирование»*. Данный прием основан на переводе информации из одной формы в другую, что позволяло сформировать у студентов умение обрабатывать информацию и работать с разными формами представления культуроведческой или страноведческой информации. Например, аспиранты читали текст, а затем заполняли таблицу, используя информацию из текста, или представляли полученные данные графически;

*прием «Диалоговая страница»* предусматривал использование некоторых типов программных продуктов с применением информационных технологий с целью осознания студентами поликультурности мира: некоторых разделов готовых мультимедийных курсов обучения иностранному языку, готовых обучающих компьютерных программ; глобальной сети Интернет.

Создание когнитивных и эмоциональных условий для развития межкультурной коммуникации стимулирует профессиональную творческую активность обучающихся, интегрируя интерес к самостоятельной исследовательской работе и чёткому структурированию научного материала, к развитию иноязычной компетентности, изучению эмоциональной культуры, межкультурной коммуникации и иностранному языку как инструменту общения. К таким развивающим приёмам можно отнести, например, «Творческий реферат», предполагающий короткое актуальное сообщение по теме, которое служит импульсом для дальнейшей профессиональной работы и многие другие [2, с. 9–20].

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к выводу, что когнитивный и эмоциональный компоненты способствуют развитию иноязычной поликультурной компетентности обучающихся посредством оперирования различными ассоциациями на основе закрепленных в языке понятий, и с их помощью они могут декодировать и интерпретировать профессиональную информацию, представленную на иностранном языке; создавать образ мира, отраженный в своих фоновых знаниях; проводить аналогии сходства и противопоставления иностранных и род-



ного языков; оригинально комбинировать слова, словосочетания и предложения; быстро составлять речевые фразы, адекватно реагировать на слова собеседника в коммуникационной ситуации и придавать вербальной или визуальной форме задуманное смысловое очертание, а речи образную метафоричность [1, с. 17; 3, с. 20; 4, с. 54].

В развитии иноязычной компетентности фоновые знания, накопленные личностью в течение жизни, играют важную роль, поскольку именно они во многом определяют ее самостоятельность в решении различных коммуникативных ситуаций и способствуют проявлению способности импровизировать и экспериментировать в процессе межкультурной коммуникации. Фоновые знания, как известно, отражают совокупность знаний и умений, переросших в модель действий, принятую в качестве образца при решении возникающих разных лингвистических и лингвокультурных задач.

Таким образом, развитие у обучающихся профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности с ее составляющими, позволяет эффективно участвовать личности в межкультурной коммуникации.

#### Библиографический список

1. Антропова Л.И. Социокультурные языки общения как отражение языковой картины мира // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. – Челябинск: Энциклопедия, 2008. – Т. 2. – С. 17–21.
2. Асташова Г.В. Интеграционные процессы в иноязычной профессиональной подготовке успешного специалиста / Г.В. Асташова, Н.В. Дёрина, Т.А. Савинова, Т.Ю. Залавина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 9–20.
3. Залавина Т.Ю. Паремии-репрезентанты концепта ДЕНЬГИ в дискурсивной деятельности // Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация. – М.: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». – 2017. – С. 20–35.
4. Залавина Т.Ю., Антропова Л.И. Вариантность глагольных фразеологизмов-репрезентантов концепта «порицание» в национальных языках // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 54–61.
5. Лешер О.В. Развитие иноязычной компетентности аспирантов университета (на примере изучения дисциплины «Иностранный язык») / О.В. Лешер, Л.И. Антропова, А.В. Сарапулова, О.В. Тулупова, Д.А. Савинов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://catalog.infoforeg.ru/Inet/GetEzineByID/309710> (дата обращения: 01.08.2018).
6. Лешер О.В., Антропова Л.И., Тулупова О.В. Формирование поликультурной компетентности студентов технического вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 58. – Ч. 4. – С. 154–156.
7. Мюллер Ю.Э. Дистанционный курс «Немецкий язык для академических целей»: цели, подходы, содержание // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 3-2 (81). – С. 418–421.
8. Мюллер Ю.Э. Принципы организации смешанного курса по немецкому языку как иностранному на платформе Moodle // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 340–352.
9. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
10. Философский энциклопедический словарь / под ред. С.С. Аверинцева и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

#### References

1. Antropova L.I. Sociokulturnye yazyki obshcheniya kak otrazhenie yazykovoy kartiny mira // Slovo, vyskazyvanie, tekst v kognitivnom, pragmatichekom i kulturologicheskom aspektah. – Chelyabinsk: Ehnciklopediya, 2008. – T. 2. – S. 17–21.
2. Astashova G.V. Integracionnye processy v inoyazychnoj professional'noj podgotovke uspehnogo specialista / G.V. Astashova, N.V. Dyorina, T.A. Savinova, T.YU. Zalavina // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2018. – № 2. – S. 9–20.
3. Zalavina T.YU. Paremi-reprezentanty koncepta DEN'GI v diskursivnoj deyatel'nosti // Polidiskursivnoe prostranstvo: slovo, tekst, kommunikaciya. – M.: FGBOU VO «MGU im. G.I. Nosova». – 2017. – S. 20–35.
4. Zalavina T.YU., Antropova L.I. Variantnost' glagol'nyh frazeologizmov-reprezentantov koncepta «poricanie» v nacional'nyh yazykah // Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya. – 2018. – T. 2. – № 2. – S. 54–61.
5. Lesher O.V. Razvitie inoyazychnoj kompetentnosti aspirantov universiteta (na primere izucheniya discipliny «Inostrannyj yazyk») / O.V. Lesher, L.I. Antropova, A.V. Sarapulova, O.V. Tulupova, D.A. Savinov [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://catalog.infoforeg.ru/Inet/GetEzineByID/309710> (data obrashcheniya: 01.08.2018).
6. Lesher O.V., Antropova L.I., Tulupova O.V. Formirovanie polikulturnoj kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2018. – Vyp. 58. – Ch. 4. – S. 154–156.
7. Myuller YU.EH. Distancionnyj kurs «Nemeckij yazyk dlya akademicheskikh celej»: celi, podhody, sodержanie // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2018. – № 3-2 (81). – S. 418–421.
8. Myuller YU.EH. Principy organizacii smeshannogo kursa po nemeckomu yazyku kak inostrannomu na platforme Moodle // Nauchnyj dialog. – 2018. – № 4. – S. 340–352.
9. Filosofovskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. – M.: Politizdat, 1991. – 560 s.
10. Filosofovskij ehnciklopedicheskij slovar' / pod red. S.S. Averinceva i dr. – M.: Sovetskaya ehnciklopediya, 1989. – 815 s.

## ЭТАПЫ И ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

*Становление профессионала в журналистике является многофакторным феноменом, успешность которого заключается в формировании у индивида устойчивого позитивного комплекса внутренних и внешних ориентаций в профессии и профессиональном сообществе. В ходе получения высшего профессионального образования, будущие журналисты проходят ряд стадий профессионализации: от романтизации журналистского труда до закрепления инструментальных знаний. Встраивание студента в профессиональное пространство журналистики обуславливает формирование устойчивого элемента структуры личности, обеспечивающего успешное выполнение профессионального долга. Опираясь на эмпирические данные, охарактеризованы этапы профессиональной идентичности студентов журналистов с первого до четвертого курса. Выявлено, что на формирование профессиональной журналистской идентичности влияет совокупность факторов.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, журналистское образование, журналистская профессиональная среда, профессиональная идентичность.

Профессиональная идентичность, как результирующая становления профессиональной идентичности (идентификации) личности, берет начало задолго до поступления в учебное заведение на выбранный факультет. Период профессионального обучения в высшем заведении сопровождается, по мнению многих исследователей, становлением профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер, Ю.П. Поваренков, А.А. Шатохин, Ю.А. Кумырина и др.). Ранние представления о жизненной деятельности – пространстве самореализации и попытка встраивания себя в воображаемую профессиональную среду начинается в школьный период. К проблеме начальных этапов и сущности профессиональной идентификации обращается большое число исследователей, как в психологических и социологических областях, так и теоретики и практики профессионального педагогического направления, а также представители конкретных профессиональных сфер, в частности представители журналистской науки. Сложилось несколько методологических подходов к исследованию сущности, периодизации, факторов и проблем феномена профессиональной идентификации, которые служат теоретической базой для анализа процесса идентификации в конкретных отраслях и видах профессиональной деятельности. Цель настоящего исследования заключается в анализе сущности и периодизации профессиональной идентификации журналистов в процессе получения высшего профессионального образования как начального этапа становления журналиста.

Е.А.Климов предлагает в профессиональном становлении личности вычленять разные стадии, среди которых нас интересуют ранние стадии, или фазы:

– оптация – период выбора профессии и пути ее приобретения. Здесь представление о содержании профессиональной деятельности у оптанта весьма

поверхностное, присутствует магический ореол профессии, в частности вокруг журналистики;

– адаптация – вхождение в профессию и привыкание к ней. На этапе профессиональной подготовки развитие деятельности происходит от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее – к реальной профессиональной деятельности [2].

Этими фазами не заканчивается процесс профессиональной идентификации, однако в настоящем исследовании нас интересует именно период ранней адаптации, в частности, процессы, сопровождающие студенческие годы.

Ю.П. Поваренков конкретизирует периодизацию развития профессиональной идентичности студентов в трех стадиях. Первая – школьная идентичность (1 курс), далее – учебно-академическая идентичность (2–3 курс) и старт развития «собственно профессиональной идентичности» (4 курс – выпускной на бакалавриате), развертывание которой происходит непосредственно на рабочем месте [5].

Итак, определив примерный круг деятельности, молодой человек конкретизирует свою будущую профессию. Примеряя на себя социальные роли, изучая функциональную наполненность будущей профессии, школьник отбирает из всего профессионального спектра какой-либо отрасли именно те виды труда, которые вызывают у него наибольший интерес. Как правило, еще до поступления в учебное заведение сформированы идеальные, порой вполне конкретные, представления о профессиональной сфере, развитие и углубление которых лежит в основе формирования устойчивой позитивной идентичности будущего специалиста.

Журналистика, как профессиональная область, обладает особой магической притягательностью, особенно для подростков и молодежи. Медийная популярность, приближенность к значимым социальным событиям, политической и экономической

мировой элите, видимость равенства с выдающимися людьми из мира искусства, кино и т.д., придаёт журналистам ореол избранности, лёгкости успеха, беззаботности. Мало кто из абитуриентов указывает в своих эссе по поводу мотивов выбора журналистской профессии, на стремление трудиться над информированием простых людей о простых проблемах. В основном, в эту область приходят как на площадку для самоактуализации, в поисках свершений и ярких побед.

Тем не менее, журналистика является обслуживающей профессией, занимая в системе человекоориентированных профессий видное место. Социальная роль журналистики, как социального института, заключается в удовлетворении одной из витальных потребностей человека в информации, генетически связанной с инстинктом обнаружения угрозы. Абитуриенты отделения журналистики, очевидно, склонны излишне романтизировать журналистский труд, что приводит к неизбежному разочарованию, нарушая формирование профессиональной журналистской идентичности. А.М. Сосновская делает вывод о том, что представления формирующегося профессионала о его профессии, неизбежно претерпевают существенные преобразования по мере реального приобщения к ней [8, с. 79].

Профессиональная идентичность журналиста есть интериоризация культурного пространства, обеспечивающая устойчивую удовлетворенность сферой деятельности, её функционалом и принципами компенсации. Приобщенность к профессии журналиста – это усвоение культурных норм, лексических стандартов, тезауруса и других особенностей журналистского сообщества, позволяющих идентифицироваться с значимыми близкими и исключить из профессионального круга непосвященных. Наиболее четко проявляющийся себя уровень идентичности закреплен в структуре личности, предопределяющий следование предписанным профессией статусам, ролям, морали. Профессиональная идентичность позволяет отрефлексировать своё внутреннее и внешнее положение, согласовать его результат с общественными ожиданиями. Идентичность есть способность смотреть на себя со стороны и оценивать себя социальными нормами. Человек осознает свою идентичность, ставя себя на место другого человека и рассматривая себя или действуя в отношении себя с этой позиции [1].

Устойчивое соотнесение себя с профессией журналиста не вызывает затруднений при выполнении социальных ролей, к тому же достаточно надежно защищает журналиста от разнообразных профессиональных рисков, угроз, конфликтных ситуаций.

Л.Б. Шнейдер в профессиональной идентичности выделяет два важных аспекта: осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества [10]. Психологическая принадлежность к профессиональной группе

обеспечивает журналисту поддержку его действий в экстремальной ситуации, позволяет выстраивать защиту от эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

В профессиональной идентификации У.С. Родыгина выделяет два отдельных социально-психологических феномена, преемственных, но не тождественных друг другу. В-первых, профессиональную идентификацию студента, которая имеет специфические особенности и периодизацию, характеризующую потребности и мотивацию студента на разных курсах обучения. Во-вторых, поствузовская идентификация, разворачивающаяся с вхождением специалиста в профессиональную среду в качестве самостоятельного работника, к которому этим сообществом предъявляются четкие требования, в частности самостоятельность в сборе и обработке журналистских материалов, создание журналистского продукта, его публикация и др. [7, с. 95–96]. Мы считаем, что процесс становления профессионального журналиста есть непрерывный закономерный процесс встраивания в профессиональную сферу, и он закономерно проходит через взаимообусловленные стадии развертывания типичных культурных комплексов, свойственных журналистике.

Профессиональная идентичность журналиста в студенческие годы проходит закономерные стадии, успешное завершение которых характеризует состоявшийся план предварительной подготовки к вхождению в сообщество в качестве самостоятельного журналиста. Г. Тэджфел определяет следующие этапы формирования идентичности, которые соответствуют периодам обучения в вузе:

- этап социальной категоризации: упорядочивание социального окружения, способом, который имеет смысл для индивида;
- этап социальной идентификации: процесс помещения человеком себя в ту или иную категорию;
- этап социальной идентичности: полное социальное отождествление [4].

Однако, процесс отождествления себя с журналистской профессией и профессиональной социальной группой имеет в современном мире более размытые границы. Общество постмодерна предлагает широкий диапазон моделей поведения, как в обыденной жизни, так и в профессиональной сфере. Для журналиста это выражается в возможности заниматься избранной деятельностью вне профессионального сообщества, избегая культурного давления со стороны владельцев каналов и изданий, редакторов, цензоров и др. Постмодерная релятивистская культура не даёт четких границ, нерушимых принципов, нормативных шаблонов, не только в такой профессии, как журналистика. Обыденные практики индивидов получают широкий диапазон допустимого поведения. Журналистика в этом мире больше не имеет четких категорий как

социальный институт, функция которого – донесение информации до общества. Появление таких свободных журналистских специализаций и разновидностей фриланса, как блоггинг, гражданская журналистика, стримерство, сетевая журналистика, и другие, естественно приводят к изменению структуры профессии журналиста, меняют её наполненность, ролевой набор, социальный статус журналиста в обществе и его функции.

Студенты-журналисты уже на первых курсах сталкиваются с проблемами поиска объекта идентификации, на интуитивном уровне понимая, что традиционная профессиональная сфера уступает место неким новым формам, которые пока не отражены журналистским сообществом, ни исследователями-социологами. Если прежде член журналистского профессионального сообщества находился под защитой и контролем профессиональной морали и этических кодексов журналиста, общественного мнения о роли журналиста в общественных процессах, паттернов поведения в разнообразных ситуациях, обусловленных спецификой деятельности, то в новое время эти защитные механизмы утратили определяющее значение. На смену им приходит новое понимание, а вернее предчувствие институциональных трансформаций как внутри профессии, так и общественной структуре в целом.

Указанные факторы делают журналистскую профессиональную идентификацию уникальной среди прочих обслуживающих профессий. Однако, в вопросе, касающемся последовательности этапов идентификации, журналистика предоставляет студенту больше возможностей для самостоятельной пробы пера. Взяв за основу психологический подход к периодизации профессиональной идентификации, можно охарактеризовать этот процесс у студентов, включенных в рамках учебного процесса в разнообразные формы учебной и внеаудиторной авторской работы.

Kaslow (1986) выделяет следующие этапы профессиональной идентификации:

- 1) возбуждение и тревога от предвкушения;
- 2) зависимость и идентификация;
- 3) деятельность и продолжающаяся зависимость;
- 4) насыщение и вступление в самостоятельность;
- 5) идентичность и независимость;
- 6) спокойствие и коллегиальность.

И.Ю. Хамитова приводит концепцию Kaslow и анализирует с её помощью специфику профессиональной идентичности психотерапевта. Приведенная периодизация мыслится вполне адекватной для характеристики этапов идентификации будущих журналистов в студенческие годы. По указанным причинам нас будет интересовать только первые четыре фазы, которые олицетворяют процесс профессиональной идентификации в студенческие годы. 5 и 6 этапы проходят на производственной

площадке при активном включении работника в профессиональную среду [9].

Стадия 1. Возбуждение и тревога предвкушения.

Охватывает время от начала обучения до первых проектов в учебных или студенческих СМИ. Студент, готовящий свой первый материал, который выйдет в печать или на экраны университетского ТВ, испытывает тревогу, волнение от предчувствия провала. Волнение в некоторой степени компенсируется чувством новизны, но студент ощущает недостаток знаний и опыта для полного удовлетворения полученным результатом. Этот период завершается, как правило, после прохождения студентами первой учебной практики, по окончании первого курса обучения.

Стадия 2. Зависимость и идентификация. Сущность этой стадии заключается в некотором снижении интереса студента к самостоятельному производству контента для учебных и корпоративных СМИ, поскольку волнение предыдущего периода и затраченные усилия не компенсированы блестящими результатами. Студентов поощряют к написанию текстов и подготовке видеоматериалов, но они редко готовы работать без стимулирования со стороны преподавателей. Страх показаться неуспешным заставляет студента искать помощи у руководителя практики, активно обращаться к теоретическим источникам, состоявшимся профессионалам журналистики, анализу индивидуальных почерков известных авторов. Можно охарактеризовать этот период как время качественной переоценки избранной профессии, конкретизацию её негативных и позитивных сторон. Студенты самокритичны, требовательны к себе и работам своих сокурсников, что вполне соответствует освоению теоретического курса журналистики на втором курсе. Практика после него вызывает тревожность, поскольку впервые проходит на предприятии, где от студента требуют создания собственного контента.

Стадия 3. Деятельность и продолжающаяся зависимость.

Третья стадия обычно начинается ближе к 3 и 4 курсу и завершает процесс первичного определения себя в профессиональном сообществе и освоении основных профессиональных ролей. На этой стадии происходит движение от пассивности и зависимости к частичной автономии и активности. Начинающий журналист теперь может действовать самостоятельно, формулирует цель и стратегию журналистского исследования. И хотя полной уверенности в себе еще нет, студенты уже способны создавать авторские тексты вполне соответствующие общепринятым стандартам журналистских произведений. И главное – студенты начинают отдавать себе отчет в том влиянии, которое способны оказывать на общественное сознание посредством своей работы, отчего получают выраженную удовлетворенность. На этой стадии

студенческие группы формируются по интересам в профессиональной области, создаются достаточно устойчивые товарищества на основе творческой деятельности. Снижается значение руководящего воздействия преподавателей, зато определяются авторитеты среди признанных журналистов.

Стадия 4. Насыщение и принятие самостоятельности.

Эта стадия характерна для выпускников, прошедших все учебные и производственные практики и, как правило, уже определивших для себя профессиональную область в журналистике. Студенты выходят из под опеки руководителя, используя советы только в качестве альтернативного мнения. Изменяется отношение к выбранной профессии. Часть студентов вполне удовлетворены выбранной профессией, активно осваивают её тонкости. Однако, некоторые студенты склонны переоценивать свои силы при создании журналистских материалов и возможности оказывать существенное влияние на аудиторию. Высказывания становятся более взвешенными, рациональными, профессия журналиста десакрализуется. Большинство на этой стадии уже понимает, чем и где будет заниматься, если останутся в журналистике. Опросы и многолетние наблюдения за студентами выпускного курса позволяют достаточно четко определить направленность и стратегию профессиональной журналистской идентификации. Именно эта стадия является барьером или трамплином для будущей успешной интеграции в журналистскую среду. Излишняя самоуверенность в этот период означает дерзость в достижении профессионального совершенства и служит ключом к профессиональной карьере.

Профессиональная идентичность может быть описана через три составляющие Я -Концепции:

1. Когнитивная составляющая (профессиональные знания и профессиональные убеждения, осознание профессионального «Я – образа»).

2. Эмоциональная составляющая (эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»).

3. Поведенческая составляющая (характер, который может выражаться в стиле взаимодействия в профессиональной среде) [3].

Активность, проявляемая студентом при освоении профессиональных знаний и получаемые от этого процесса позитивные эмоции, могут быть интерпретированы в качестве индикаторов успешности профессиональной идентификации в годы обучения. Для выявления этих показателей был модифицирован авторский метод У.С. Родыгиной «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов» [7]. Опрос проводился среди студентов 1–4 курсов отделения журналистики филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Севастополе. В выборку попало 25 студентов, отобранных случайным образом, квотно по 30%

с каждого курса. Всего методом анонимного тестирования опрошено 56 человек.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о высокой степени становления профессиональной идентичности на её начальной стадии. Высокий показатель активности в сочетании с позитивной эмоциональной включенностью даёт основание предположить, что будущие журналисты вполне адекватно воспринимают свою будущую профессию, видят в ней область самореализации. Четко проявляется периодичность процесса идентификации. Первокурсники демонстрируют наибольшую удовлетворенность выбранной профессией, эмоционально включены в процесс обучения. Студенты второго и третьего курса имеют более низкий, однако, не критичный уровень удовлетворенности, что указывает на разрывывание процесса переосмысления выбранного жизненного профессионального пути, отношения к профессиональным ролям, видению себя в них. Большому числу студентов к четвертому (выпускному) курсу удаётся преодолеть эмоциональный спад и вновь включиться в активный процесс интеграции в профессиональную среду. Этот процесс, продолжающийся после окончания вуза и начала самостоятельной профессиональной деятельности в качестве журналиста, продолжается на протяжении всей жизни профессионала и обеспечивает высокий уровень профессиональной идентичности. Удовлетворенность выполняемой работой и социальным статусом означает успешность процесса профессиональной идентификации журналиста.

Таким образом, результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о периодичности процесса профессиональной идентификации студентов-журналистов в высшем учебном заведении. Идентификация проходит закономерные стадии, которые проявляются на разных курсах разной мотивацией к освоению технологии журналистского труда и эмоциональным отношением к журналистской профессии в целом.

#### Библиографический список

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. – СПб.: Наука, 2001. – 57 с.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионала. – М.; Воронеж, 1996. – 397 с.
3. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 2010. – 304 с.
4. *Петровский А., Петровский В.* «Я» в «Других» и «другие» во «мне» // Популярная психология: Хрестоматия. – М., 1990. – 303 с.
5. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
6. *Родыгина У.С.* Психологические особенности студентов с различным уровнем профессиональной идентичности // Вестник Костромского

государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2007. – № 1. – 95–98 с.

7. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina_full.shtml). (дата обращения 09.07.2018).

8. Сосновская А.М. Журналист: личность и профессионал: (психология идентичности). – СПб.: Роза мира, 2005. – 206 с.

9. Хамитова И.Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.roman.by/r-97301.html> (дата обращения 08.07.2018).

10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

#### References

1. Abel's X. Interakciya, identichnost', prezentaciya. – SPb.: Nauka, 2001. – 57 s.

2. Klimov E.A. Psihologiya professionala. – M.; Voronezh, 1996. – 397 s.

3. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. – Rostov n/D, 2010. – 304 s.

4. Petrovskij A., Petrovskij V. «YA» v «Drugih» i «drugie» vo «mne» // Populyarnaya psihologiya: Hrestomatiya. – M., 1990. – 303 s.

5. Povarenkov YU.P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. – M.: Izd-vo URAO, 2002. – 160 s.

6. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobnosti studentov s razlichnym urovnem professional'noj identichnosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. – 2007. – № 1. – 95–98 s.

7. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobnosti professional'noj identichnosti studentov [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina_full.shtml). (data obrashcheniya 09.07.2018).

8. Sosnovskaya A.M. ZHurnalist: lichnost' i professional: (psihologiya identichnosti). – SPb.: Roza mira, 2005. – 206 s.

9. Hamitova I.YU. Razvitie professional'noj identichnosti konsul'tanta [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.roman.by/r-97301.html> (data obrashcheniya 08.07.2018).

10. SHnejder L.B. Professional'naya identichnost': teoriya, ehksperiment, trening. – M.: Izd-vo Mosk. psihologo-social'nogo in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEHK», 2004. – 600 s.

## НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРА СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ  
в рамках научного проекта № 18-413-730007.

*В статье рассматриваются направления деятельности Центра сопровождения молодых педагогов, который был организован на основе университетского комплекса при Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова. Описывается, разработанная и реализуемая сотрудниками Центра, система научно-методической поддержки молодых специалистов Ульяновской области по успешной адаптации в образовательной организации, самореализации и выстраиванию конструктивных взаимоотношений с коллегами, обучающимися и родителями. Дается обоснование такого сопровождения деятельности учителя на начальном этапе профессиональной карьеры, в результате которого представляется возможным обеспечить молодым педагогам профессиональное развитие, плавное и комфортное вхождение в профессию и закрепление в ней, а также сократить сроки выхода на продуктивный уровень педагогической работы.*

**Ключевые слова:** молодой педагог, профессиональное становление, Центр сопровождения молодых педагогов, направления сопровождения педагогической деятельности молодых специалистов, система научно-методической поддержки начинающих педагогов, университетский комплекс.

Одной из главных задач современной системы образования в России является развитие кадрового потенциала образовательных организаций. Сегодня работа в данном направлении сосредоточена на реализации национальной системы учительского роста, которая отражает идею уровневого подхода к квалификации педагога и может рассматриваться как средство обеспечения его профессионального и личностного развития. В связи с этим в настоящее время государство ставит принципиально новые задачи в системе образования, и одной из ключевых является формирование модели перспективного, эффективного образования путём непрерывного инновационного развития. К числу стратегических направлений на данном этапе можно отнести основные идеи национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», где в качестве важнейшего фактора обновления системы образования выступает развитие учительского потенциала, обеспечивающегося, в том числе, и путём пополнения школ новым поколением учителей.

Современному учителю приходится быстро реагировать на перемены, которые интенсивно происходят в образовательном процессе и пространстве, постоянно быть готовым к непрерывному личностному и профессиональному росту, регулярно повышать профессиональную компетентность. Эти же требования предъявляются сегодня и к молодому педагогу, от которого ждут высокой продуктивности в профессиональной деятельности уже с первых дней работы в образовательной организации.

Вместе с тем, сегодня среднее и высшее профессиональное педагогическое образование, прежде всего, направлено на формирование у начинающих педагогов необходимых компетенций, которых не всегда бывает достаточно для успешной адаптации молодых учителей к реальностям

современного образования, которые не всегда позволяют справиться с постоянно возникающими трудностями. Более того, сегодняшнее среднее и высшее профессиональное педагогическое образование ориентировано на подготовку, но не на сопровождение молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности.

Методическая работа по сопровождению молодых педагогов ведётся практически во всех образовательных организациях, каждая из которых располагает собственным опытом создания методических объединений, Школ и Клубов молодых педагогов [1]; назначения наставников и тьюторов [3]; разработки и реализации специальных программ поддержки начинающих педагогов [2] и т.д. Однако этого, на наш взгляд, недостаточно для системного решения вопроса.

Создание системы научно-методического сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, включающей оказание методической, научной, психолого-педагогической, организационной, консалтинговой, экспертной и других видов помощи, нам представляется возможным в рамках университетского комплекса. Комплекса, который объединяет в своей структуре подразделения, реализующие образовательные программы от уровня дошкольного до повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Педагогический университет, на наш взгляд, располагает теми синергетическими эффектами и инновационными ресурсами, которые недоступны другим социальным институтам, поскольку предполагает привлечение ученых, проведение научных исследований, стажировки, практику инновационной деятельности, оказание разносторонних консультаций, разработку и реализацию адресных образовательных программ и т.д.

Одним из примеров подобной системы является *Центр сопровождения молодых педагогов* (далее – Центр), созданный в ноябре 2015 года на факультете дополнительного образования (сегодня факультет образовательных технологий и непрерывного образования) Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова [4; 5]. Организуя систему разнонаправленной поддержки молодых специалистов высококлассными специалистами сферы образования, закрепления начинающих педагогов в муниципальных образовательных учреждениях, Центр помогает педагогу успешно адаптироваться в образовательной организации, самореализоваться и выстроить конструктивные взаимоотношения с коллегами, обучающимися и родителями.

Объединяя работу разных подразделений и специалистов университета, Центр организует свою работу по четырем основным направлениям: научно-исследовательское, научно-методическое, учебно-методическое и организационно-методическое.

Работа в рамках **научно-исследовательского** направления предполагает выявление наиболее актуальных проблем и затруднений, с которыми сталкиваются начинающие педагоги, приходя на работу в образовательные организации, и исходя из полученных сведений, позволяет как осуществление адресной поддержки молодых педагогов, так и привлечение их для участия в плановых мероприятиях университета.

Для выявления трудностей, с которыми сталкивается в своей деятельности начинающий учитель, сотрудниками Центра была разработана анкета «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры», позволяющая выявить трудности в следующих областях: подготовка и проведение урока и внеурочного мероприятия; организационная работа; взаимоотношения с обучающимися и их родителями, с коллегами, с администрацией образовательной организации; предпочитаемые формы работы Центра с молодыми педагогами и выявление компетентностей, в формировании которых есть особая потребность.

**Научно-методическое** направление деятельности по сопровождению молодых педагогов предполагает психолого-педагогическое консультирование начинающих педагогов сотрудниками Центра и предметных кафедр университета, экспертное сопровождение образовательных инициатив молодых педагогов (конкурсных, аттестационных, выставочных, учебно-методических и др. материалов), организацию профессиональной супервизии с целью повышения качества профессиональной деятельности молодых педагогов. В рамках данного направления осуществляется также организация и проведение научно-практических мероприятий, таких как профессиональные мастерские, проблемные семинары, тренинги, творческие

встречи с авторами учебников, представителями издательств и др. В соответствии с планом работы Центра осуществляется разработка учебно-методических рекомендаций в помощь начинающему специалисту, например «Внеурочная деятельность: лучшие педагогические практики», «Формирование УУД на уроках истории и обществознания в рамках реализации ФГОС», «Технология социально-педагогического сопровождения семей обучающихся, входящих в группу риска», «Реализуем ФГОС ДО: социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста в условиях сельского детского сада» и т.д.

В рамках **учебно-методического** направления сотрудниками Центра организуются и проводятся различные семинары по актуальным проблемам развития современного образования, вебинары, мастер-классы по вопросам, заявленным молодыми педагогами, курсы повышения квалификации и т.д. Так, сотрудниками предметных кафедр факультета образовательных технологий и непрерывного образования в 2016–2017 учебном году обсуждались следующие темы: «ФГОС ООО в деятельности современного педагога», «Психолого-педагогические основы организации урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО», «Программно-методическое обеспечение деятельности учителя: учебные и рабочие программы», «Анализ учебного занятия с позиции формирования универсальных учебных действий», «ФГОС ООО и воспитательный потенциал внеурочной деятельности», «Развитие профессиональных педагогических компетенций молодых специалистов в условиях применения профессионального стандарта», «Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла», «Историко-культурный стандарт: содержание, проблемы, формы реализации в школьном историческом образовании», «ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», «Подготовка учащихся к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку», «Подготовка обучающихся к итоговому сочинению по литературе», «Организация внеурочной деятельности историко-обществоведческой направленности» и др.

Осуществляя **организационно-методическое** направление, сотрудники университета организуют встречи молодых педагогов с членами научных школ, клубов Ульяновской области, таких как Научная школа «Акме», Открытая школа педагогического мастерства «Профессионал+», клуб организаторов «Импульс», Школа коммуникативного развития педагога, Творческая мастерская учителей технологии и др. Данное направление предполагает также организацию и поддержку наставничества молодых педагогов как в университете, так и на базе образовательных организаций, сопровождение различных конкурсов для молодых



педагогов на лучший конспект урока, на лучшую научно-методическую разработку и т.д.

Одним из важных направлений деятельности Центра является создание банка наставников молодых педагогов с целью поддержки выпускников педагогического университета, содействия адаптации в образовательной организации и развития их профессиональной карьеры. В банке представлены кандидатуры сотрудников всех факультетов педагогического университета, которые проявили инициативу выступить в качестве наставников молодых учителей по различным школьным дисциплинам. Более 60 сотрудников банка призваны оказывать юридическую, психолого-педагогическую, учебно-методическую и научно-методическую помощь и поддержку молодым специалистам по направлениям «Методология, методика, управление образованием», «Классное руководство», «Коррекционное и инклюзивное образование», «Начальная школа. Дошкольное образование», «Русский язык. Литература», «Иностранный язык», «Математика. Физика. Информатика», «История. Обществознание. МХК», «Химия. Биология. География. Экология», «Физкультура. ОБЖ», «Технология. Профессиональное образование».

В заключение отметим, что молодой учитель, получивший комплексную поддержку на начальном этапе профессиональной карьеры со стороны сотрудников Центра УлГПУ и достаточные ориентиры профессиональной деятельности и развития, способен эффективно реализовывать задачи, возникающие перед современной системой образования.

#### Библиографический список

1. Андреева Л.Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 1. – С. 170–172.

2. Выдрина Н.Н. Программа работы специалиста по сопровождению молодых педагогов «Круг помощи» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.resobr.ru> (дата обращения: 06.11.2016).

3. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова С.Ю. Профессия «тьютор». – М.; Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.

4. Современное дополнительное образование взрослых / под ред. С.В. Данилова, Л.П. Шустовой, З.В. Глебовой. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 203 с.

5. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры / под ред. С.В. Данилова, Л.П. Шустовой, З.В. Глебовой. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 293 с.

#### References

1. Andreeva L.D. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie mladogo uchitelya v upravlencheskoj kul'ture // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2011. – № 1. – S. 170–172.

2. Vydrina N.N. Programma raboty specialista po soprovozhdeniyu mladyyh pedagogov «Krug pomoshchi» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.resobr.ru> (data obrashcheniya: 06.11.2016).

3. Kovalyova T.M., Kobyshecha E.I., Popova S.YU. Professiya «t'yutor». – M.; Tver': «SFK-ofis», 2012. – 246 s.

4. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovanie vzroslykh / pod red. S.V. Danilova, L.P. Shustovoj, Z.V. Glebovoj. – M.: INFRA-M, 2018. – 203 s.

5. Soprovozhdenie razvitiya pedagoga na nachal'nom ehtape professional'noj kar'ery / pod red. S.V. Danilova, L.P. Shustovoj, Z.V. Glebovoj. – Ul'yankovsk: FGBOU VO «UIGPU im. I.N. Ul'yankova», 2017. – 293 s.

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 811.111

**Зуева Ирина Викторовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет  
divirviz@yandex.ru

**Аргошкова Светлана Хазраильевна**

кандидат филологических наук

**Микаелян Марина Евгеньевна**

кандидат филологических наук  
Пятигорский государственный университет  
argashokova@mail.ru, p.m.e@mail.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*В статье рассматриваются новые подходы изучения английского языка в условиях виртуальной образовательной среды. В настоящее время очень актуальна роль международного образования и участие студентов в совместной проектной деятельности. Основная цель международного образования – стать национальной моделью студенческого успеха, общественной работы и региональной трансформации. Совместное обучение студентов в структуре концептуальной интегративной модели обосновывает идею проектной активности, направленной на повышение уровня социальной мобильности, формирование коммуникативных компетенций. Приобретение необходимых знаний в области профессионально релевантного языкового материала по темам предшествует проектным заданиям. Совершенствование знаний о нормах английского языка и специфических особенностях других культур регулируют социальное взаимодействие. Развитие навыков для эффективного взаимодействия и сотрудничества с людьми другой культуры является необходимой составляющей такого обучения.*

**Ключевые слова:** международное образование, проектная деятельность, совместное обучение, межкультурное взаимодействие, социальная мобильность, толерантность, аргументированная дискуссия и дебаты, виртуальная образовательная среда.

Английский язык справедливо рассматривается лингвистами как средство интеграции науки и образования в различные страны мира. Применение новых педагогических технологий требует качественно новых подходов к созданию и использованию средств обучения. Необходимы мультимедийные образовательные материалы нового поколения, компьютерные инструменты, интегрированные информационные среды обучения, порталы электронного обучения так же как и дистанционные образовательные технологии, международная проектная деятельность. Образовательные ресурсы должны быть соответствующим образом спроектированы и использованы.

Ценность международного проектного обучения очень велика в нашем быстро меняющемся мире. Его миссия – быть национальной моделью студенческого успеха, общественной работы и региональной трансформации. С точки зрения философских идеалов – оно позволяет поддерживать мир во всем мире, помогает студентам стать достойными гражданами. Идея подтверждает заключение о том, что чем больше вы узнаете о другой группе людей на личном уровне, тем более понимающим и терпимым вы станете к окружающим, овладеете критическим мышлением. С точки зрения личного роста международное проектное обучение помогает студентам понять себя и найти свое место в мире. Непредубежденность и понимание развиваются в ходе общения с людьми других

культур, которые весьма отличаются от наших собственных идеалов. Выработка коммуникативных навыков является важным аспектом проектного обучения. Функциональная грамматика наряду с лексическими средствами языка, выражающие различные коммуникативные интенции: личное мнение, согласие/несогласие, начало/заключение/вывод, сравнение/противопоставление, усиление/ослабление, перечисление/градация и пр. обеспечивают коммуникативную корректность высказываний в ситуациях общения.

Студенты должны последовательно приобретать необходимые коммуникативные и межкультурные компетенции, которые позволят им осуществлять общение с носителями изучаемого языка и культуры в рамках повседневной и профессионально-ориентированной тематики.

Так, студенты и преподаватели Пятигорского государственного университета осуществляют такое коммуникативное взаимодействие, основанное на языковых универсалиях в многомерном виртуальном пространстве. Среди них международные онлайн-вебинары («Facilitating Collaborative Learning in Virtual Exchange» and «Virtual Exchange Program Evaluation») и различные международные культурно-образовательные проекты. Ценно то, что коммуникативное взаимодействие проявляется на разных языковых уровнях: лексическом, грамматическом, фонетическом.

В процессе международной совместной деятельности студентов таких направлений подготов-

ки, как 070301 «Архитектура», 540301 «Дизайн», 40.03.01 «Юриспруденция» с зарубежными партнерами, становится очевидно, что сотрудничество культур посредством английского языка свидетельствует о хороших отношениях между народами.

Международное коллаборативное обучение (collaborative learning) или обучение в сотрудничестве представляет собой стратегию процесса обучения, основанного на тесном взаимодействии: между обучающимися и между обучающимися и преподавателем. Участники процесса, на наш взгляд, учатся следовать одному из важнейших переводческих принципов. А именно передаче смысла высказывания на одном языке адекватными языковыми средствами другого языка. Конечно при этом, избегая буквального пословного перевода. В нашем случае коллаборативное обучение включает такие форматы как групповые проекты и совместные разработки, работу в edu.pgu. и пр.

Широко распространено мнение о том, что тренинг попадает под определение коллаборативного обучения, т. к. он также реализуется через тесное взаимодействие. Однако, как мы видим, имеется существенное различие в длительности обучения – коллаборативное обучение более растянуто во времени и участники имеют постоянную возможность общаться друг с другом и преподавателем [2, с. 98].

Computer-supported collaborative learning выступает в качестве нового толкования понятия «коллаборативное обучение» в контексте электронного обучения. Предполагает использование сервисов веб 2.0 (вики, блогов, социальных сетей, совместных приложений, виртуальных классов, практических сообществ CoP (Communities of Practice) в учебных целях. Как показывает опыт, наиболее успешным является формат практических сообществ. Достоинством CoP является то, что этот формат может быть успешно использован среди разных профессиональных групп: исследовательских команд, команд специалистов по продажам, производственных команд, технических сотрудников.

Для совместного обучения определяющим является совместная формулировка целей обучения, совместное планирование обучения, обмен информацией, её обсуждение и совместное принятие решений. Однако, недостатком этой педагогической технологии считают ее чрезмерную трудоемкость, поэтому и не всегда достигается ожидаемый результат.

Международное совместное обучение (cooperative learning) представляет собой современную технологию обучения в малых группах, когда каждый работает над своим заданием согласно инструкции преподавателя до его полного логического понимания. Затем участники обмениваются результатами таким образом, чтобы информация каждого не была потеряна.

Возникает вопрос о том, как соотносятся сетевое и совместное (коллаборативное) обучение. В настоящее время становится очевидным, что четкого разграничения между этими видами обучения не существует.

В педагогической литературе довольно часто понятие «совместное обучение» (collaborative learning) используется как общий термин для обозначения различных подходов в образовании, которые предусматривают совместные интеллектуальные усилия студентов и преподавателей.

В процессе реализации международных проектов студенты работают со студентами-партнерами из другой страны в ходе онлайн конференции в реальном времени и синхронном чате, обсуждая такие темы, как студенческая жизнь, семья и культурные традиции, смысл жизни, религия, стереотипы и предубеждения, экология, профессия. Однако, несмотря на высокую степень информативности используемых тем, мы не претендуем на исчерпывающее предоставление сведений в рамках заявленной тематики [4, с. 87].

Такие онлайн встречи проходят под руководством специально назначенных руководителей проектных групп (преподавателей) и координаторов. Руководитель проектной группы несет ответственность за подготовку студентов к конкретной встрече и разработку соответствующих учебных материалов и презентаций.

Важно отметить, что студенты также принимают участие в совместных проектах, в которых они взаимодействуют со своими студентами-партнерами из других стран, чтобы в результате получить совместный результат деятельности в виде презентации.

Через общение и участие в проекте студенты развивают межкультурную коммуникацию и навыки сотрудничества, получают возможность познакомиться с точкой зрения другой культуры, их традициями и мировоззрением.

Наши международные проекты выполняет две основные миссии: использование инновационных стратегий обучения и способов доставки информации для максимизации доступа; выработка у студентов навыков и ценностей адаптации в глобальном мультикультурном обществе.

Основные цели проекта могут быть сформулированы следующим образом: во-первых, продвижение опыта прямого международного сотрудничества в действительном образовательном пространстве между студентами различных стран с целью создания условий для изучения ценностей и формирования корректного отношения к разнообразию культур; во-вторых, использование методов этнографического исследования, необходимого для эффективного сотрудничества, понимания различных культур; в-третьих, развитие навыков исследования и анализа различных культур; в-четвертых, реализация международного

сотрудничества через интернет-технологии, гарантирующие доверие, дружбу и совместные возможности [5, с. 40].

Основная роль проектного обучения заключается в использовании инновационных технологий, базируемых на изучении стратегии подготовки студентов, обладающих знаниями, навыками и ценностями, необходимыми для успешного процветания в глобальном, состоящем из разных культур, обществе. Студенты получают возможность осуществлять интерактивную, международную образовательную деятельность в реальном времени непосредственно в конференц-зале [3, с. 223].

Именно поэтому, выполняя проектные задания, мы регулярно используем современные интернет-технологии, такие как, к примеру, синхронный чат. Для успешного международного проектного сотрудничества необходимо: максимизировать студенческий доступ к международной образовательной деятельности; расширить понимание и интерес к другим культурам; развивать межкультурную коммуникацию и навыки анализа проблемных ситуаций, поиска путей решения.

В настоящее время, глобальные академические инициативы в международном образовании, безусловно, включают в себя использование инновационных компьютерных образовательных стратегий в процессе обучения студентов межкультурным знаниям и ценностям, которые обеспечат их процветание в глобальном мультикультурном обществе.

В международном проектном обучении при соблюдении комплексного подхода приоритет отдается следующим педагогическим требованиям:

- создание, распространение и управление цифровым учебным материалом на различных платформах, используя новейшие методы непрерывного образования;
- повышение эффективности обучения при помощи разработки различных дополнительных приложений и программ;
- обеспечение наилучшего взаимодействия между студентами для группового обучения;
- использование оценки и аналитических инструментов для усиления эффективности совместного обучения студентов;
- адаптация студентов к технологиям будущего;
- упрощение обучения при помощи использования современных инновационных технологий;
- использование образовательных программ, специально разработанных с учетом образовательных систем, согласно потребностям каждой страны [1, с. 123].

Среди особых дидактических возможностей проектного обучения для преподавателей можно выделить следующие: предоставление расширенных возможностей в презентации тем и интеграции образовательных технологий; повышение интереса студентов к различным культурам и традициям

с мотивационным компонентом интерактивного занятия; анализ и корректировка результатов учебной деятельности в режиме реального времени.

Новыми обучающими возможностями проектного обучения для студентов могут стать такие как: применение информационных инновационных технологий; доступ к учебным материалам онлайн; интуитивность и простота использования; расширение возможностей группового международного обучения; приобретение совместного опыта обучения, необходимого для решения коллективных задач; наличие единого совместного рабочего пространства.

Анализируя практический опыт участия наших студентов в международных проектах, необходимо обратить внимание как на трудности и риски, так и на преимущества и возможности. Среди трудностей мы выделяем следующие: речь не всегда доступна каждому реципиенту (слушателю); иногда мешает шум в зале; требуется постоянная мобилизация внимания; через 20–30 минут говорения появляется усталость артикулярного аппарата, снижается самоконтроль; постоянно требуется реакция студента – умение мгновенно реагировать на воспринимаемые на слух слова, словосочетания и наличие эквивалентных пар лексических единиц; работа в проекте является внеаудиторной деятельностью для наших студентов, в то время как для студентов других стран – это учебная дисциплина.

Важно отметить преимущества и возможности наших студентов, которые успешно проявили сочетание определенных способностей, знаний, навыков: свободное владение языком; эрудицию; развитое критическое мышление; хорошую реакцию; способность быстро выходить на более приемлемый вариант в сложных лексических ситуациях; знание соответствующей терминологии; знание содержания тем проекта.

Кроме того, одним из условий успешного выполнения проекта выступает наличие четкого плана выполнения проектных заданий. Организационно-структурные параметры, предложенные нами, способствуют эффективному взаимодействию всех элементов системы проекта, демонстрируют преимущества интегрирования языка и навыков. Возможности аудиторной деятельности студентов усиливают эти преимущества. Языковая коммуникация делает грамматику более интересной и способствует тому, что студенты наиболее корректно используют сложные языковые конструкции в своей речи, учитывая, что наши студенты изучают английский язык как иностранный.

Таким образом, представленные стратегии проектного обучения будут работать эффективнее лишь в том случае, если они являются органичным элементом учебного процесса и носят целенаправленный характер. Соответственно студентам в начале необходимо овладеть навыками самостоятель-

ной работы. После приобретения необходимых знаний в области профессионально релевантного языкового материала по темам, они приступают к проектным заданиям. Активное взаимодействие, получение важнейшей информации для организации подобной работы в своей будущей профессиональной деятельности выступает достоинством данного методического направления.

#### Библиографический список

1. *Barkley Elizabeth F., Major Claire H.* Learning Assessment Techniques: A Handbook for College Faculty. – Jossey-Bass, 2016. – 481 p.
2. *Elizabeth F. Barkley, Claire H. Major, K. Patricia.* Cross Collaborative Learning Techniques – A Handbook for College Faculty, Edition 2. – Jossey-Bass, 2014. – 456 p.
3. *Hye-Jung L., Cheolil L.* Project-Based Learning: What Do Students Find Important? // Journal of Educational Technology and Society. – 2012. – 15 (4). – P. 214–224.
4. *Means Barbara, Toyama Yukie, Murphy Robert, Bakia Marianne, Jones Karla.* Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. – U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and

Policy Development Policy and Program Studies Service, 2010. – 94 p.

5. *Markham T.* Project Based Learning // Teacher Librarian. – 2011. – 39 (2). – P. 38–42.

#### References

1. *Barkley Elizabeth F., Major Claire H.* Learning Assessment Techniques: A Handbook for College Faculty. – Jossey-Bass, 2016. – 481 p.
2. *Elizabeth F. Barkley, Claire H. Major, K. Patricia.* Cross Collaborative Learning Techniques – A Handbook for College Faculty, Edition 2. – Jossey-Bass, 2014. – 456 p.
3. *Hye-Jung L., Cheolil L.* Project-Based Learning: What Do Students Find Important? // Journal of Educational Technology and Society. – 2012. – 15 (4). – P. 214–224.
4. *Means Barbara, Toyama Yukie, Murphy Robert, Bakia Marianne, Jones Karla.* Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. – U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service, 2010. – 94 p.
5. *Markham T.* Project Based Learning // Teacher Librarian. – 2011. – 39 (2). – P. 38–42.

**Поляков Евгений Артурович**

кандидат педагогических наук

Российская академия народного хозяйства и государственной службы

при Президенте России, Дзержинский филиал

p\_e\_art@list.ru

## **«МАТЕМАТИКА – ЭКСПРЕСС КУРС»: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье представлены теоретико-эмпирические результаты исследования преимуществ электронного (смешанного) обучения для преподавания курса математики. Производится анализ методик преподавания математики с использованием информационных и коммуникационных технологий в зарубежных и российских ВУЗах. Рассматривается практика проектирования электронного курса «Математика – экспресс курс» для бакалавриата, а также организация с его помощью смешанного (комбинированного) обучения. Приводятся практические рекомендации по интеграции электронного курса и инструментов Информационной образовательной среды (ИОС) на основе СДО «Moodle». Рассматриваются вопросы эффективности применения экспресс-курса в подготовке студентов заочной формы обучения по дисциплине «Математика». Проверка основных гипотез проводится на выборке студентов I курса, контрольная группа обучалась по стандартной методике, а экспериментальная с использованием методики, предложенной автором. Предположение об отсутствии значимого различия уровня усвоения материала курса «Математика» не подтвердилось, в том числе и по результатам независимого контроля. Полученные различия объясняются влиянием сочетания методики преподавания и повышением мотивации при работе с дидактическими материалами интерактивного курса, интенсификацией процесса обучения в целом по дисциплине «Математика».*

**Ключевые слова:** смешанное обучение, комбинированное обучение, электронное обучение, интерактивные информационные технологии, деятельностный образовательный контент.

Высшее образование в России стремительно меняется, входя в следующий этап реформирования, это технологическое и техническое обновление. По мнению аналитиков Правительства России, ключевыми факторами успешного развития вузов на современном этапе будут гибкость, вариативность взаимодействия со студентами, скорость реагирования на изменения в современных технологиях, преодоление естественной инертности, в том числе и в мышлении преподавателей [13]. Авторы подчеркивают, что выбор стратегии дальнейшего развития вузов осложняется слабостью обратной связи, необходимой для повышения эффективности и доступности образовательных услуг. Сегодня недостаточно новаций в системе технологий обучения и содержания образования, отсутствуют системы прогнозирования и поддержки принятия управленческих решений для вузовского образования. Кроме того, они указывают, что в России необходима реформа высшего образования, а требования меняющегося рынка труда ведут к необходимости использования новых, эффективных современных технологий обучения. Сейчас требуется существенным образом изменить содержание образовательного процесса, внедрять инновационные технологии, включая использование интерактивных, информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), реализуемых посредством электронного обучения (ЭО, e-learning).

Несмотря на эти современные потребности, часть авторов отмечают преобладание традиционных методов обучения в высшей школе [3, с. 9; 5, с. 54]. При этом дистанционное обучение (ДО, distance learning) в образовании рассматривается ими как одна из форм обучения, обеспечиваемая возможностями электронного обучения, и осу-

ществляемая без отрыва от мест проживания и трудовой деятельности. Под дистанционным обучением авторы понимают такой процесс обучения, при котором используются технологии, не предполагающие непосредственного присутствия преподавателя, в первую очередь, информационно-коммуникационные (ИКТ-технологии).

В настоящее время большое распространение в странах Европы, США, Канады получает комбинированная (смешанная) форма обучения (КФ, blended learning), при которой технологии ЭО совмещаются с традиционным преподаванием в аудитории [9]. Отмечается его удобство и экономичность, которое обеспечивает смешанное обучение, что, в сочетании с эффектом личного воздействия на обучающегося, позволяет достичь более высоких показателей обученности при меньших затратах. В качестве примера можно привести модель «ротации станций» в школе KIPP LA School, в которой группа обучаемых делится на микрогруппы. С одной из них работает преподаватель, после чего группа переходит к совместной деятельности, групповым проектам, а последней станцией для нее становится зона онлайн обучения с использованием средств ИКТ. В результате высококачественного смешанного обучения всего за несколько первых лет существования этой школы результаты стали одними из самых высоких в Калифорнии [15]. Одно из названий такой модели – «Перевернутое обучение» (flipped learning), при котором на занятии происходит закрепление и актуализация изученного теоретического материала [1, с. 222]. Классический практикум в высшей школе может проходить тоже с использованием такого подхода, используя формат интерактивного семинара, ролевой игры, проектной деятельности

и других интерактивных форм. Подробнее об организации и особенностях реализации интерактивных форм деятельностного обучения можно ознакомиться в работах автора [10; 11].

Большинство авторов, которыми были реализованы модели смешанного обучения, отмечают, что эта модель, особенно в сочетании с инструментами настроенной, «заточенной» под особенности высшей школы информационной среды, позволяет [5, с. 23]:

- сократить время на объяснение теоретического материала за счет самостоятельного знакомства с теорией;
- осуществлять индивидуальный подход за счет усвоения теории каждым обучающимся в индивидуальном темпе;
- предоставлять обучаемым развитые инструменты по многократному повторению, поиску и фиксации материала средствами интерактивного курса;
- в полной мере использовать деятельностный подход, при котором значительно увеличивается эффективность использования времени общения преподавателя и обучаемых;
- дифференцировать работу с обучающимися, за счет этого усиливается их мотивированность.

Необходимо отметить, что, несмотря на широкое распространение комбинированного обучения, строго фиксированных его моделей не существует. Каждое образовательное учреждение выбирает свою собственную модель, согласно целевым группам, задачам и программам обучения. Успешность комбинированного обучения, в том числе, зависит не только от организационной модели, но и от верно выбранной программной платформы и информационной системы, реализующей процесс обучения по различным дисциплинам. В частности, использование информационных технологий при обучении высшей математике в вузах позволяет:

- обогатить содержание и разнообразить формы и способы овладения учебным материалом;

- повысить мотивацию учебно-творческой деятельности студентов на занятиях;
- активизировать личностную позицию каждого студента;
- дает учащимся возможность самостоятельно готовиться к предстоящему занятию и получить принципиально новые знания для их последующего использования при практической работе и т. д. [14, с. 450].

При этом, анализ публикаций, связанных с обучением математике, подтверждает, что электронное обучение способствует более быстрому достижению образовательных целей, а также эффективнее использовать отведенное для проведения дисциплины время [4, с. 55]. Это же положение подтверждают результаты реализации авторского проекта, интерактивных курсов и практического использования модели обучения на основе информационной образовательной среды (ИОС) ВУЗа [12 с. 109].

В 2017–2018 году было проведено экспериментальное обучение двух групп студентов 1 курса заочной формы обучения по дисциплине «Б1.Б.6 Математика» с использованием модели комбинированного (смешанного) обучения. Студенты экспериментальной группы (N=37), имели уровень первоначальной подготовки достаточный для поступления, но обучались математике в разное время и по различным программам. В качестве контрольной была выбрана группа студентов 1 курса очного обучения в количестве M=23 человек, которые менее полугода назад прошли обучение математике по современной программе средней школы.

В качестве дидактического инструментария экспериментального обучения был создан авторский интерактивный курс «Математика (экспресс-курс)» для бакалавриата, размещенный в среде ИОС филиала.

Математика (экспресс-курс) содержит такие ресурсы, как интерактивные лекции со встроенным видеоконтентом (режим предъявления материала,



Рис. 1. Пример неверного выполнения тестового задания курса с функцией самообучения (текстовая и голосовая подсказка) и самоконтроля

активного повторения); практикумы (режим обучения с обратной связью, акцент на ошибочные действия); тестовые задания (режим контроля, самообучения, повторения) (см. рис. 1).

Интерактивная структура курса позволяет организовать обучение студентов с использованием активных обучающих, деятельностных компонентов. При этом, в полной мере используются преимущества ИОС филиала и интерактивных возможностей авторского курса (например встроенные аудио- или видеокomментарии, подсказки, интерактивные элементы, побуждающие студента к образовательной деятельности). Преимущества его, в первую очередь, заключаются в сочетании электронного самостоятельного обучения и традиционного обучения в аудитории взрослых людей, которые имеют собственный жизненный опыт, разный уровень первоначального обучения и навыков решения задач по математике. При этом аудиторное время в начале изучения курса используется для освоения его интерактивных возможностей, что в дальнейшем компенсируется и позволяет студентам быстрее и проще приобрести теоретические знания и практические навыки решения задач.

Технологической основой экспериментального смешанного обучения является интерактивный курс, представленный в виде пакета SCORM оптимизированного для настольных и мобильных устройств, который передает в СДО Moodle информацию, предусмотренную спецификацией стандарта. На СДО ложится вся последующая обработка статистических данных (действий пользователя, попыток, событий, вопросов, результатов тестирования и т.д.), а интерактивный курс моделирует образовательную деятельность системы «преподаватель-студент», кроме того, он отвечает за хранение информации, позволяющей студенту пользоваться закладками, визуализировать результаты прохождения элементов курса, тестовых и практических заданий и т.д. Проработанный и апробированный образовательный сценарий позволяет студенту получать консультации по отдельным вопросам курса, выполнять запрограммированную деятельность практических заданий, получать подсказки при решении задач и т.д. При этом роль преподавателя сводится к консультированию по отдельным вопросам дисциплины, ответам на вопросы студентов по теории и практике, взаимодействию с курсом. Это дает возможность анализировать и накапливать типовые вопросы, на их основе создавать дополненные элементы курса (wiki-словарь, глоссарий, уточненный сценарий или всплывающие подсказки элемента курса).

Различные дидактические элементы курса, в виде лекционного материала, видео- и аудиофрагментов, для снижения нагрузки на сервер хостинга могут быть импортированы в виде встраиваемого кода, например, YouTubePlayerAPI для публичных

ресурсов. При необходимости возможен контроль доступа, который обеспечивают некоторые ресурсы широко используемые в педагогической практике, например GoogleDriveAPI [7].

Так как типовой задачей анализа данных в педагогических исследованиях является установление статистически значимых различий характеристик экспериментальной и контрольной групп, то сформулируем статистические гипотезы:

– нулевая гипотеза ( $H_0$ ) об отсутствии различий экспериментального обучения по методике смешанного и традиционного обучения;

– альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) о значимости различий результатов обучения в указанных группах.

Таким образом, если эмпирическое значение выбранного критерия оказывается строго больше критического, то нулевая гипотеза отвергается и принимается альтернативная гипотеза. Характеристики экспериментальной и контрольной группы считаются различными с достоверностью  $1 - \alpha$ . Таким образом, если  $\alpha \leq 0,05$  и принята альтернативная гипотеза, то достоверность различий  $\geq 0,95$  или 95%.

В качестве входных данных на контролирующем этапе эксперимента были взяты результаты вступительных экзаменов, при которых студенты получили оценки, достаточные для поступления в ВУЗ. Контрольная группа обучалась по традиционной методике – аудиторные занятия (лекции и практика), в конце обучения экзамен и измерения уровня обученности по методике ФЭПО. Через месяц после окончания обучения студентам контрольной группы были предложены те же контрольно-измерительные материалы (КИМ), какие использовались для обучения студентов экспериментальной группы. В связи с тем, что материалы тестовых заданий ФЭПО и интерактивного курса совпадали только по тематике, но не по содержанию, для сравнения их релевантности была выбрана аналогичная шкала рангов модели оценки результатов обучения, в основу которой положен подход В.П. Беспалько [7]. Результаты обученности контрольной группы по дисциплине «Математика» приведены в таблице 1.

Таким образом, можно предположить, что в принципе методика, которую использует ФЭПО, достаточно точно совместима с контрольно-измерительными материалами «Математика экспресс-курс». Особенно это прослеживается при измерении способности студентов решать нестандартные практико-ориентированные задания (уровень 4), что, по методике ФЭПО, позволяет установить недостаточную степень влияния процесса изучения дисциплины по классической методике на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС.

Анализировались результаты всей выборки контрольных тестов, при этом результаты промежуточного тестирования показали, что 123 попыт-



Таблица 1

## Результаты измерения уровня обучения контрольной группы с использованием разных КИМ

Уровень обученности	Количество человек, чел.	Процент студентов по ФЭПО	Количество человек, чел.	Процент студкитов по КИМ МЭК
первый	5	20%	6	26%
второй	17	68%	14	61%
третий	3	12%	3	13%
четвертый	0	0%	0	0%
Итого	25		23	

Таблица 2

## Результаты измерения уровня обучения контрольной и экспериментальной группы с использованием КИМ «Математика экспресс-курс»

	M=23	N=37	Контр. M=23	Экспер. N=37
первый	6	6	26%	16%
второй	14	13	61%	35%
третий	3	8	13%	22%
четвертый	0	10	0%	27%
Итого	23	37		

ки относятся к неудовлетворительному результату, что составило в среднем по 2–3 попытки на студента. Этот анализ показал, что неудовлетворительные попытки в 80% случаев делали студенты при прохождении первой-второй темы или контрольного теста без выполнения хотя бы минимальной подготовки с использованием обучающих средств интерактивного курса. Это можно объяснить тем, что в начале обучения происходило знакомство с элементами курса, студенты искали пути и возможности ответить на тесты без углубления в теоретический материал дисциплины и, по возможности, не пользуясь интерактивными элементами курса. Косвенно об этом свидетельствует и общее время выполнения контрольного теста по теме, оно составило в среднем около 4 минут на 10 тестовых заданий. В связи с тем, что тестовые и контрольные задания уникальны, поиск в сети Интернет, как правило, ничего не выдает по запросу студента. Кроме того, материалы курса защищены от копирования в символьной (текстовой) форме, так что обмен найденными решениями в социальных сетях сильно затруднен, а поиск невозможен. Таким образом, в дальнейшем при прохождении элементов курса, студент сначала неохотно, а затем более активно использует встроенные подсказки, элементы помощи и т.д. Косвенно это подтверждается результатами успешных попыток, число которых составило 345. В дальнейшем, при прохождении курса, студенты активно и самостоятельно использовали дидактические интерактивные материалы, успешно освоили предложенные способы решения задач, у них появилась уверенность в своих возможностях, усилилась мотивация освоения учебного материала и, как следствие, выше результат выполнения экзаменационного задания по сравнению с контрольной группой (см. табл. 2).

Ниже представлена сравнительная диаграмма уровней обученности контрольной и экспериментальной группы при выполнении экзаменационного задания по математике (см. рис. 2).

Таким образом, у нас есть две выборки данных (табл. 3), которые можно использовать для проверки  $H_0$  и  $H_1$ . При проверке сформулированных гипотез воспользуемся критерием Q Розенбаума для оценки между двумя выборками по уровню признака [2]. Проверка ограничения выполняется, если  $M; N \geq 11$ ,  $M \approx N$ . Для выполнения этого условия проведем необходимое допустимое преобразование. Результаты упорядочивания значений по степени возрастания каждого признака приведены в таблице 3, в качестве выборки 1 будем считать выборку N, так как сопоставимые результаты выше. В качестве максимального значения  $S_1$  в выборке 2 (M), выберем второй уровень обученности (14). Соответствующее значение в выборке 1 равно 6,5. В качестве  $S_2$  определим число студентов контрольной группы четвертого уровня (0), так как их число меньше соответствующего значения выборки M (5).

Эмпирическое значение  $Q_{эмп} = S_1 + S_2 = 14$ , что значительно больше табличного значения  $Q_{кр} = 9$  на уровне значимости  $p=0,01$ . Таким образом,  $H_0$  отвергается с вероятностью 99%, что свидетельствует об эффективности результатов педагогического эксперимента.

По результатам исследования видно, что на третьем уровне студенты экспериментальной группы лучше конструируют варианты решения, комбинируя известные им способы и привлекая знания из разных разделов дисциплины, кроме того, способность решать нестандартные практико-ориентированные задания (4 уровень) у студентов гораздо выше.

По итогам педагогического эксперимента можно сделать выводы:

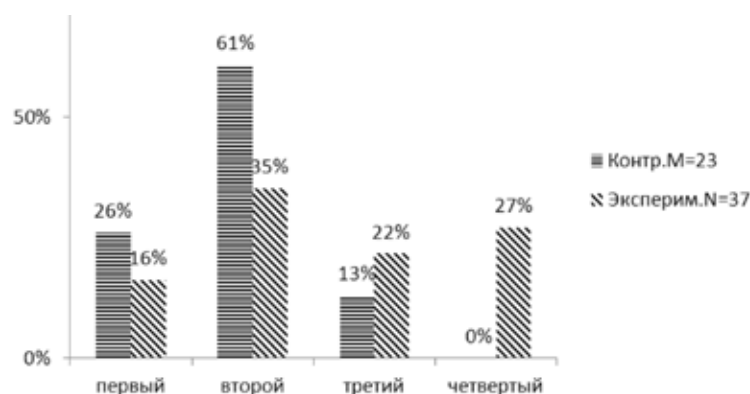


Рис. 2. Сравнение результатов выполнения экзаменационного задания контрольной (M=23) и экспериментальной (N=37) групп на контрольном этапе эксперимента

Таблица 3

Сортировка результатов для использования критерия Q Розенбаума

М	Упорядоченные значения
четвертый	0
третий	3
первый	6
второй	14
N	
первый	3
третий	4
четвертый	5
второй	6,5

1. Методика преподавания, на основе созданного интерактивного экспресс-курса, в принципе применима к преподаванию любых дисциплин естественно-научного и математического циклов.

2. Результаты экспериментального обучения выявили статистически значимое различие характеристик контрольной и экспериментальной групп с вероятностью 99%.

3. Анализ учебной активности студентов подтвердил увеличение заинтересованности студентов экспериментальной группы к изучению дисциплины.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент по использованию методики преподавания интерактивного курса «Математика экспресс-курс» показал, что смешанные формы обучения положительно сказываются на всех аспектах учебной деятельности, увеличивают мотивацию студентов, улучшают отношение к овладению знаниями и интерес к учебной деятельности. При этом независимая методика по определению уровней обученности подтвердила статистически значимое различие этого показателя по отношению к контрольной группе.

Библиографический список

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б Шаг школы в смешанное обучение – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.  
 2. Афанасьев В.В. Теория вероятностей в вопросах и задачах. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушин-

ского, Центр информационных технологий обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/779/67779> (дата обращения: 30.06.2018).

3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 8. – С. 8–13.

4. Зыкова Т.В. Об особенностях электронного обучения математике студентов инженерного вуза / Т.В. Зыкова, О.А. Карнаухова, Т.В. Сидорова, В.А. Шершнева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – № 3 (29). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/10/22/1d44a51d7b2b6cbf1fb50f829ef9b1a4/vestnik-2014-3-29.pdf> (дата обращения: 10.06.2018).

5. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования // Известия АлтГУ. – 2014. – № 2-1 (82). – С. 22–25.

6. Лученкова Е.Б., Носков М.В., Шершнева В.А. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 1 (31). – С. 54–59.

7. Модель ПИМ. Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fepo.i-exam.ru/node/155> (дата обращения: 24.06.2018).

8. Молочков К. Особенности работы с API Google Drive [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://habrahabr.ru/post/241209/> (дата обращения: 15.06.2018).

9. Подберезкина А. Blended Learning: переход к смешанному обучению за 5 шагов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-k-smieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov> (дата обращения: 01.06.2018).

10. Поляков Е.А. Организация интерактивных семинаров в среде СДО «Moodle» при очной форме обучения студентов ВПО. – «Интерактив плюс», № 01-2015 г. РИНЦ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-2015\\_0122-6273.pdf](https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-2015_0122-6273.pdf) (дата обращения: 10.06.2018).

11. Поляков Е.А. Организация электронного обучения с использованием информационной образовательной среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 143–148.

12. Поляков Е.А. Организация электронного обучения с использованием ИОС филиала // «Моя страна – Моя Россия»: XV Юбилейный всероссийский конкурс молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий. – СПб.: Фонд Президентских грандов, 2018. – С. 109.

13. Реформа высшего образования: отечественный и зарубежный опыт Бюллетень о сфере образования. – М.: Аналитический центр при Правительстве РФ. – № 6. – Июнь 2017. – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ac.gov.ru/publications> (дата обращения: 18.05.2018).

14. Jergashev Zh.B. Ways to optimize the teaching of higher mathematics with application of information technologies // Molodoj uchenyj. – 2013. – № 8. – С. 450–452.

15. KIPP Comienza Community Prep (5–8). 6720 Miles Avenue Huntington Park, CA 90255 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.kippla.org/comienza/location](http://www.kippla.org/comienza/location) (дата обращения: 10.06.2018).

### References

1. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., YArmahov B.B. SHag shkoly v smeshannoe obuchenie – М.: Buki Vedi, 2016. – 280 s.

2. Afanas'ev V.V. Teoriya veroyatnostej v voprosah i zadachah. – YAroslavl': YAGPU im. K.D. Ushinskogo, Centr informacionnyh tekhnologij obucheniya [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/779/67779> (дата обращения: 30.06.2018).

3. Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.YU. Smeshannoe obuchenie: sekrety ehffektivnosti // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2014. – № 8. – С. 8–13.

4. Zykova T.V. Ob osobennostyah ehlektronного obucheniya matematike studentov inzhenerного vuza / T.V. Zykova, O.A. Karnauhova, T.V. Sidorova, V.A. SHershneva // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. – 2014. – № 3 (29). [EHlektronnyj resurs]. – Режим

доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/10/22/1d44a51d7b2b6cbf1fb50f829ef9b1a4/vestnik-2014-3-29.pdf> (дата обращения: 10.06.2018).

5. Kravchenko G.V. Ispol'zovanie modeli smeshannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya // Izvestiya AltGU. – 2014. – № 2-1 (82). – С. 22–25.

6. Luchenkova E.B., Noskov M.V., SHershneva V.A. Smeshannoe obuchenie matematike: praktika operedila teoriyu // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. – 2015. – № 1 (31). – С. 54–59.

7. Model' PIM. Federal'nyj internet-ehkzamen v sfere professional'nogo obrazovaniya (FEHPO) [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://fepo.i-exam.ru/node/155> (дата обращения: 24.06.2018).

8. Molochkov K. Osobennosti raboty s API Google Drive [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: <https://habrahabr.ru/post/241209/> (дата обращения: 15.06.2018).

9. Подберезкина А. Blended Learning: perekhod k smeshannomu obucheniyu za 5 shagov [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-k-smieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov> (дата обращения: 01.06.2018).

10. Polyakov E.A. Organizaciya interaktivnyh seminarov v srede SDO «Moodle» pri ochnoj forme obucheniya studentov VPO. «Interaktiv plyus», № 01-2015 g. RINC. [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: [https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-2015\\_0122-6273.pdf](https://interactive-plus.ru/e-articles/collection-20150122/collection-2015_0122-6273.pdf) (дата обращения: 10.06.2018).

11. Polyakov E.A. Organizaciya ehlektronного obucheniya s ispol'zovaniem informacionnoj obrazovatel'noj sredy // Vestnik Kostromskogo gosudarstvenного universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – С. 143–148.

12. Polyakov E.A. Organizaciya ehlektronного obucheniya s ispol'zovaniem IOS filiala // «Moya strana – Moya Rossiya»: XV YUбилейnyj vserossiyskij konkurs molodezhnyh avtorskih proektov i proektov v sfere obrazovaniya, napravlennyh na social'no-ehkonomicheskoe razvitie rossiyskikh territorij. – SPb.: Fond Prezidentskih grandov, 2018. – С. 109.

13. Reforma vysshego obrazovaniya: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt Byulleten' o sfere obrazovaniya. – М.: Analiticheskij centr pri Pravitel'stve RF. – № 6. – Iyun' 2017. – 24 s. [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: <http://ac.gov.ru/publications> (дата обращения: 18.05.2018).

14. Jergashev Zh.B. Ways to optimize the teaching of higher mathematics with application of information technologies // Molodoj uchenyj. – 2013. – № 8. – С. 450–452.

15. KIPP Comienza Community Prep (5–8). 6720 Miles Avenue Huntington Park, CA 90255 [EHlektronnyj resurs]. – Режим доступа: [www.kippla.org/comienza/location](http://www.kippla.org/comienza/location) (дата обращения: 10.06.2018).

## ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ ОЦЕНКА И СОДЕРЖАНИЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «НАЧЕРТАТЕЛЬНАЯ ГЕОМЕТРИЯ»

В данной статье рассматривается проблема оценивания знаний студентов в течение семестра. Приводится пример дифференцированной оценки знаний студентов в течение семестра на основе тестов и контрольных. Автор дает характеристику формирования оценки знаний студента за семестр. Рассматривается система оценивания дифференцированного зачета и экзамена с граничным значением 250 баллов. Статья раскрывает содержание фундаментальных знаний предмета «Начертательная геометрия», заданий текущего, промежуточного и окончательного контролей. Приводятся примеры и раскрываются понятия «прямого» и «обратного» вопросов в тестах. Указывается, что задания контрольных работ предусматривают решение элементарных задач для подготовки к выполнению задач окончательного контроля. Автор указывает, что методические материалы по изучению предмета «Начертательная геометрия» дают возможность студентам подготовиться к окончательному контролю.

**Ключевые слова:** оценка знаний студентов, дифференцированная оценка, начертательная геометрия, контроль.

В настоящее время в большинстве ВУЗов оценка знаний студентов проводится два раза в год, а именно, в период сессии, что исключает оценивание работы студента в течение семестра [5]. При данной системе проверки знаний студентов имеет большую вероятность случайность получения удовлетворительной оценки, а именно, «удачно» взятый для ответа билет экзамена (зачета). Следовательно, необходимо исключить случайность оценки знаний студента по данному предмету по результатам конечной проверки (экзамена или зачета) и стимулировать изучение предмета в течение семестра.

В качестве примера, для решения названной проблемы, приведем принятую в ИГЭУ (Ивановском государственном энергетическом университете) дифференцированную систему оценки знаний студентов [4, с. 29–31]. Дифференцированная оценка включает в себя результаты проверки знаний по текущему, промежуточному и заключительному контролю [5; 4, с. 29–31], что производится в процессе учебного процесса (семестра).

Рассмотрим принятую в ИГЭУ систему дифференцированной оценки знаний более подробно. Окончательная оценка за семестр суммируется на основании оценок текущего, промежуточного и заключительного контроля.

$$O_{ок} = 10 \times TK_{cp} + 30 \times ПК_{cp} + 60 \times O_3$$

где  $TK_{cp}$  – средняя оценка текущего контроля ( $TK_1, TK_2$ );  $ПК_{cp}$  – средняя оценка промежуточного контроля ( $ПК_1, ПК_2$ );  $O_3$  – оценка заключительного контроля;  $O_{закл}$  – заключительное количество баллов.

Средние оценки текущего и промежуточного контролей определяются по двум оценкам.

По  $O_{закл}$  оцениваются знания студентов по данному предмету. Граничной положительной оценкой знания является  $O_{закл} = 250$ . В случае зачета для оценки «зачтено» данного значения  $O_{закл}$  достаточно. При оценке экзамена или зачета с оценкой

(дифференцированного зачета) предусмотрена следующая система:

- $O_{закл}$  менее 250 – неудовлетворительно;
- $O_{закл}$  равно 250 или более – удовлетворительно;
- $O_{закл}$  равно 350 или более – хорошо;
- $O_{закл}$  более 435 – отлично.

Для того чтобы преподаватель имел возможность дифференцированно оценить знания студентов по любому из рассматриваемых контролей принято, что предлагаемый шаг оценки определяется как 0,1, то есть применяется 50 балльная система.

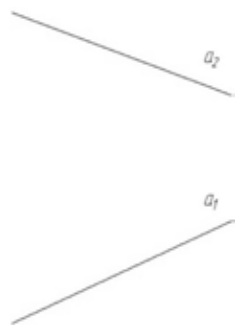
Прежде чем перейти к системе оценки знаний по курсу «Начертательная геометрия», рассмотрим принципиальное содержание любой изучаемой дисциплины и подход к текущему, промежуточному и окончательному контролю. В этом плане, необходимо выделить компоненты дисциплины, которые определяют область необходимых знаний данного предмета. В любую дисциплину входят следующие компоненты [1]:

- фундаментальные знания предмета изучения (законы данного предмета, основные формулы и т.д.);
- использование фундаментальных знаний для решения простейших задач;
- комплексное решение задач на базе общих знаний данного предмета.

В состав задач текущего контроля должны входить вопросы, определяющие знание фундаментальных знаний предмета. Это достигается путем применения тестовых заданий.

Для решения простейших задач дисциплины возможно проведение контрольных работ, которые определяют оценивание промежуточного контроля. Контрольные работы должны содержать задачи, являющиеся составными элементами заданий окончательного контроля.

Окончательный контроль предполагает разработку заданий, требующих знаний основных положений изучаемой дисциплины.



1. Прямая общего положения.
2. Фронтальная прямая.
3. Горизонтальная прямая.
4. Горизонтально-проецирующая прямая.
5. Профильная прямая.

Рис. 1.

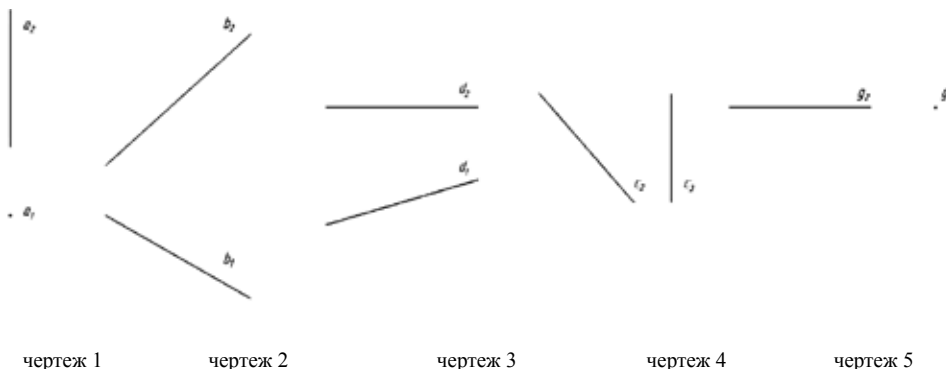


Рис. 2.

Рассмотренные выше характеристики определяют содержание текущего, промежуточного и окончательного контроля знаний студентов по курсу «Начертательная геометрия».

В курсе «Начертательная геометрия» к фундаментальным знаниям предмета относятся умение определять по чертежу положение объекта относительно плоскостей проекций, взаимного положения объектов относительно друг друга (признак принадлежности, признак пересечения или параллельности и т.д.), так как алгоритм решения многих задач зависит от правильного ответа на данный вопрос. Исходя из системы, в состав тестовых вопросов входят задания, на которые необходимо найти правильный ответ. Для исключения случайного «угадывания» ответа в некоторых вопросах среди ответов отсутствует правильный ответ. Для уменьшения количества тем, включаемых в данный тест, применяется система «прямого» и «обратного» вопроса, причем разделение вопроса является чисто условным.

В качестве иллюстрации, приведем один из примеров «прямого» и «обратного» вопросов:

1) определить положение прямой относительно плоскостей проекций (прямой вопрос) (рис. 1).

2) на каком чертеже изображена прямая общего положения (обратный вопрос) (рис. 2).

Необходимо отметить, что если при одном вопросе используется чертеж в системе  $\Pi_1/\Pi_2$  ( $\Pi_2/\Pi_3$ ), то в другом –  $\Pi_2/\Pi_3$  ( $\Pi_1/\Pi_2$ ). Кроме того, в некоторых вопросах среди предлагаемых ответов отсутствует правильный ответ, что требует от студента решить задачу, что покажет уровень его знаний.

Прежде чем перейти к заданиям по промежуточному контролю (контрольным работам) рассмотрим задачи по окончательному контролю, так как они связаны друг с другом.

В качестве заданий по окончательному контролю предлагается решение классических задач «Начертательной геометрии», а именно, во-первых – «определение расстояния от точки до прямой» или «определение расстояния от точки до плоскости» (возможны варианты решения указанных задач) и во-вторых – пересечение поверхностей.

Выполнение первого задания требует умения решать следующие элементарные задачи:

- проведения прямой, перпендикулярной плоскости общего положения или плоскости, перпендикулярной прямой общего положения;
- пересечение прямой общего положения с плоскостью общего положения;
- определение натуральной величины отрезка прямой общего положения.

В качестве заданий первой контрольной работы предлагаются указанные элементарные задачи, решение которых позволит подготовиться к окончательному контролю.

Выполнение второго задания требует умения решать следующие элементарные задачи:

- определение проекций точек, принадлежащих контурам поверхностей;
- определение проекций точек пересечения линии с поверхностью;
- определение видимости точек, принадлежащих поверхностям.

Задания второй контрольной работы предусматривают решение вышеуказанных элементарных задач для подготовки к выполнению второй задачи контрольного задания.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Рассмотрена дифференцированная система учета оценки знаний, позволяющая определить уровень обучения студентов в течение семестра.

2. На основании анализа компонент учебных дисциплин определено содержание текущего, промежуточного и конечного контролей.

3. Для внедрения в учебный процесс дифференцированной системы оценки знаний студентов по курсу «Начертательная геометрия» разработаны основные тесты и задачи.

4. Разработанные методические материалы по изучению курса «Начертательная геометрия» предоставляют возможность студентам подготовиться к окончательному контролю.

#### Библиографический список

1. Бойков А.А., Федотов А.М. Применение шаблонов для анализа геометрических построений при решении задач начертательной геометрии в автоматизированной системе // Вестник компьютерных и информационных технологий. – 2011. – № 3. – С. 29–35.

2. Бойков А.А. Разработка методов обучения и контроля в автоматизированном учебном комплексе // Вестник компьютерных и информационных технологий. – М.: Изд-во «Машинострое-

ние». – 2008. – № 7. – С. 47–49.

3. Королев Ю.И. Начертательная геометрия: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2010. – 256 с.

4. Нуждин В.Н. Система развития индивидуального творческого мышления. – Иваново: Ивановский энергетический институт, 1990. – 60 с.

5. Темирбекова А.З. Совершенствование методики оценки эффективности использования трудового потенциала в высшей школе // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2012. – № 2. – С. 87–92.

#### References

1. Bojkov A.A., Fedotov A.M. Primenenie shablonov dlya analiza geometricheskikh postroenij pri reshenii zadach nachertatel'noj geometrii v avtomatizirovannoj sisteme // Vestnik komp'yuternyh i informacionnyh tekhnologij. – 2011. – № 3. – S. 29–35.

2. Bojkov A.A. Razrabotka metodov obucheniya i kontrolya v avtomatizirovannom uchebnom komplekse // Vestnik komp'yuternyh i informacionnyh tekhnologij. – M.: Izd-vo «Mashinostroenie». – 2008. – № 7. – S. 47–49.

3. Korolev YU.I. Nachertatel'naya geometriya: uchebnik dlya vuzov. – SPb.: Piter, 2010. – 256 s.

4. Nuzhdin V.N. Sistema razvitiya individual'nogo tvorcheskogo myshleniya. – Ivanovo: Ivanovskij ehnergeticheskij institut, 1990. – 60 s.

5. Temirbekova A.Z. Sovershenstvovanie metodiki ochenki ehffektivnosti ispol'zovaniya trudovogo potenciala v vysshej shkole // Vestnik associacii vuzov turizma i servisa. – 2012. – № 2. – S. 87–92.

**Абрамова Ирина Евгеньевна**

доктор филологических наук, доцент

**Шишмолина Елена Петровна**

кандидат педагогических наук

Петрозаводский государственный университет  
lapucherabr@gmail.com, elena.shishmolina@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: ТЕХНОЛОГИЯ «КОНКУРС»

Статья посвящена вопросам иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений. Авторы отмечают необходимость компенсировать отсутствие естественного языкового окружения в условиях искусственно-го билингвизма и анализируют опыт применения технологии «конкурс» как способа мотивации к говорению на английском языке и интенсификации процесса межкультурной коммуникации в вузе. В качестве примера приводятся конкурсы драматизаций, цифровых историй в формате Digital Stories и конкурс студенческих видеофильмов. Авторы отмечают преимущества применения технологии «конкурс» в образовательном процессе, представляют этапы деятельности по подготовке указанных конкурсных проектов, конкретизируют их реализацию. В заключении делается вывод об эффективности участия в языковых конкурсах студентов-нелингвистов для формирования у них общекультурных и общепрофессиональных компетенций, а также повышения мотивации к изучению иностранного языка в вузе.

**Ключевые слова:** искусственный билингвизм, студенты нелингвистических направлений, проектная деятельность, мотивация.

Вызовы, стоящие перед высшим образованием, обуславливают необходимость поиска и разработки путей и способов повышения эффективности обучения иностранному языку для подготовки специалистов, способных успешно решать задачи в самых разных областях деятельности. С этой целью на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета была разработана модель Единого иноязычного пространства для студентов нелингвистических направлений обучения (ЕИЯП) [1]. Основным преимуществом предложенной модели является создание единого образовательного пространства на иностранном языке среди студентов одного вуза, чтобы в определенной степени компенсировать отсутствие естественного языкового окружения. Одним из элементов модели ЕИЯП является проведение в течение обучения по дисциплине «Иностранный язык» ряда групповых и индивидуальных конкурсов. Цель данной статьи заключается в том, чтобы проанализировать опыт применения технологии «конкурс», как способа мотивации к говорению на английском языке и интенсификации процесса межкультурной коммуникации в вузе.

Термин «конкурс» происходит от латинского concursus (буквально – стечение, столкновение, встреча) и означает соревнование, имеющее целью выявить лучших из числа участников. Преимущество включения конкурсных программ в курс обучения иностранному языку состоит в том, что они направлены на формирование и развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций выпускников нелингвистических направлений. Стрессовая и напряженная ситуация участия в конкурсе может завершиться как успехом и признанием, так и

неудачей. Публичное выступление перед аудиторией требует от студентов больших психологических усилий и является серьезной проверкой их работоспособности, выносливости, психоэмоциональной устойчивости. С учетом данных факторов конкурсы, предусмотренные моделью ЕИЯП, проводятся в подчеркнуто спокойной и доброжелательной обстановке, поскольку их главная задача состоит в том, чтобы мотивировать и стимулировать интерес студентов к изучению иностранного языка, а для снижения элементов стресса в этих конкурсах предусмотрены разнообразные номинации, вручаются индивидуальные дипломы и сертификаты.

Теоретико-методологическую основу для разработки и применения технологии студенческих конкурсов в ПетрГУ составили: коммуникативный, компетентностный и деятельностный подходы [6; 4]; антропоцентрический подход к обучению через применение обучающих технологий и к рационализации интеллектуальной деятельности с помощью информационных технологий [7]; психологические, лингвистические, социолингвистические и нейролингвистические аспекты связанной речи [3; 2]; теория мотивации [5]. В данной статье будут рассмотрены следующие конкурсы: конкурс драматизаций на иностранных языках, конкурс цифровых презентаций в формате Digital Stories, конкурс видеофильмов.

В общем виде подготовка к участию в указанных конкурсах является видом проектной деятельности обучающихся. Традиционно подготовка проекта включает несколько типовых этапов, на которых преподаватель и студенты реализуют определенные задачи. Педагог оказывает необходимую учащимся на каждом из этапов работы помощь, разъясняет различные требования, инструктирует.

Кроме того, он контролирует процесс, наблюдает за развитием проекта, подсказывает, как лучше организовать совместную либо индивидуальную деятельность. Далее представлены этапы подготовки конкурсных проектов, которые имеют отличительные особенности в зависимости от вида конкретного конкурса (индивидуальный или групповой):

**1 этап: погружение в проект, создание целевой установки, предварительное планирование** (выбор произведения для постановки, темы для Digital Story или фильма, выбор ролей). В случае группового конкурса основными приемами работы этого этапа являются мозговой штурм, обсуждение, дискуссия.

**2 этап: самостоятельная работа студентов.** На втором этапе происходит подбор, анализ и исследование источников по теме конкурсного проекта; написание и редактирование текста для Digital Story или сценария драматической постановки, фильма; репетиции; подготовка презентации для Digital Story, раскадровки для фильма; процесс записи голоса для Digital Story, съемка фильма; редактирование и монтаж фильма либо Digital Story с помощью соответствующей компьютерной программы; запись электронной версии проекта либо ее загрузка на один из бесплатных Интернет-сервисов.

**3 этап: презентация конечного продукта** происходит во время проводимых кафедрой ИЯГН Вечера драматизаций, Конкурса цифровых презентаций в формате Digital Story и Фестиваля студенческих фильмов.

**4 этап: оценивание результатов своей деятельности, рефлексия.** На этом этапе применяются такие приёмы, как самооценивание, взаимное оценивание, экспертное оценивание. Далее будут представлены особенности подготовки, организации работы студентов и проведения каждого из трёх конкурсов.

Целью **конкурса драматизаций на иностранных языках** является формирование у студентов-нелингвистов потребности говорения на английском языке и мотивации к его углубленному изучению на начальном этапе обучения в вузе. Целесообразность включения драматизаций в процесс обучения обусловлена тем, что, во-первых, креативный подход к организации учебно-воспитательного процесса обеспечивает каждому учащемуся возможность реализовать свои возможности, способности и внутренний потенциал, наполнить процесс обучения новой информацией, повысить познавательную активность студентов и побудить их к взаимодействию.

Для своего выступления студенты могут взять готовый сценарий пьесы или отрывка из неадаптированного произведения одного из известных британских и американских драматургов, что приветствуется организаторами конкурса. Этап самостоятельной работы над постановкой предполагает

работу учащихся с текстом выбранного произведения (перевод незнакомых слов, транскрибирование, чтение вслух), распределение ролей и репетиции пьесы. Во время проведения конкурса, который проводится среди студентов неязыковых специальностей первых курсов, жюри оценивает конкурсные проекты и подводит итоги. Победители определяются в различных номинациях на титул лучшего актера, лучшего музыкального представления, лучшей юмористической постановки и так далее. Такое разнообразие номинаций позволяет наградить все команды-участницы, что создает дружественную и раскрепощенную атмосферу праздника, моделирует ситуацию успеха, что мотивирует студентов к участию в других творческих видах деятельности на иностранном языке.

Победители выбираются по таким критериям как 1) качество устной речи на английском языке (правильное произношение и интонирование, отсутствие лексико-грамматических ошибок, нарушающих понимание); 2) творчество (оригинальность постановки, неординарный сценарий и т.д.); 3) актерское мастерство и степень эмоционального воздействия; 4) соответствие декорации и костюмов; 5) уместность мультимедийного оформления и музыкального сопровождения.

**Конкурс цифровых презентаций в формате Digital Stories** также проводится в рамках единого иноязычного пространства, поэтому в конкурсе представлены работы студентов всех гуманитарных направлений подготовки, по своей сути это междисциплинарный конкурс. В нем принимают участие бакалавры 1–3 курсов и магистры.

Конкурс проводится в двух номинациях в зависимости от уровня сложности. В первой номинации участвуют студенты 1–2 курса, кто хочет рассказать о своем первом впечатлении о каком то событии, например о поступлении в университет либо выбранной профессии, о том, что подтолкнуло их заниматься именно этим, о людях данной профессии и так далее. Студент отбирает информацию на иностранном языке строго по конкретной теме, преобразовывает ее в соответствии с творческим замыслом, подбирает средства визуализации, помогающие усилить эмоциональное воздействие на аудиторию. В этой номинации особую роль играют ясность и логичность изложения, правильное произношение, интонирование, визуализация.

Во второй номинации основное внимание уделяется сопоставительному анализу фактов и информации в сфере профессиональной коммуникации. Студенты 2–3 курсов тренируются в отборе фактов, сведений, доказательств, выявляют причинно-следственные связи между ними, учатся комбинировать, сопоставлять, анализировать, структурировать информацию на английском языке, а также выявлять различия между фактами и оценочными суждениями.



Корректный подбор критериев оценивания работ, выполненных в формате цифровых историй со звуковым и зрительным сопровождением, принципиально важен для качества конечного продукта самостоятельной работы студента. Критерии разнятся в зависимости от номинации. Так, в первой номинации оцениваются: 1) содержательность темы выступления; 2) соблюдение структуры выступления; 3) степень заинтересованности выступающего; 4) степень эмоционального воздействия на аудиторию; 5) лексическо-грамматическая правильность речи (коммуникативная компетенция, то есть сообщение должно быть понятно слушателям, но небольшие погрешности, не нарушающие коммуникацию, допустимы); 6) фонетическое и интонационное оформление выступления, понятность речи аудитории (коммуникативная компетенция); 7) визуализация содержания. Во второй номинации важны такие критерии, как: 1) многоаспектность критического анализа; 2) качество подбора релевантного материала; 3) достаточный объем нужной для раскрытия темы информации; 4) достоверность информации (примеры, факты); 5) лексическая и грамматическая правильность речи; 6) фонетическое и интонационное оформление.

Индивидуальная проектная деятельность по созданию цифровых историй на профессиональные и научные темы открывает большие возможности в процессе иноязычного обучения, так как, используя данный формат, студенты-нелингвисты могут создать цифровую запись своего сообщения с визуализацией, но и неоднократно прослушать ее, оценить полученный результат. Это дает возможность редактировать текст, совершенствовать его структуру и логику, устранять лексические, грамматические и фонетические ошибки, работать над снижением иностранного акцента. Одним из действенных способов уменьшения степени русского акцента – это обязательное транскрибирование текста устного выступления, в чем могут помочь интернет-ресурсы по автоматизированному транскрибированию англоязычных текстов. Студенты учатся правильно составлять презентации разного типа, оптимально подбирать материал по теме выступления, критически анализировать факты. Особое внимание уделяется формированию умения говорить понятно, логично и ясно, так чтобы его выступление поняли не только члены учебной группы, но и незнакомая аудитория.

Надо отметить, что конкурсы видеороликов на английском языке набирают популярность в нелингвистических вузах России. Так, в апреле 2018 года Новосибирский государственный технический университет впервые провел всероссийский межвузовский конкурс видеороликов на иностранных языках, посвященных презентации учебных заведений, в которых учатся конкурсанты: бакалавры и магистранты нелингвистических направлений

подготовки. Инициаторами масштабного конкурса выступили кафедры иностранных языков, международных отношений и регионоведения, социологии и массовых коммуникаций НГТУ. Победители конкурса видеороликов определялись на основании результатов оценивания работ профессиональным жюри и результатов свободного онлайн-голосования. Результаты были представлены в виде рейтингового списка. В состязании приняли участие 59 команд из 20 вузов РФ и Казахстана. Студенты Петрозаводского государственного университета, обучающиеся на кафедре ИЯГН в модели единого иноязычного пространства, приняли в нем активное участие и заняли первое место в номинации «моя специальность», что является косвенным подтверждением эффективности обучения наших студентов публичным выступлениям и основам перевода. Кроме того, бакалавры и магистранты нелингвистических специальностей, обучающиеся на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений ПетрГУ, регулярно участвуют в кафедральном профессионально ориентированном конкурсе Digital Storytelling. В конкурсе 2018 года приняли участие более 200 студентов разных направлений подготовки, которые создавали индивидуальные проекты на английском языке на актуальные темы, волнующие современное общество и касающиеся животрепещущих тем борьбы с наркоманией, коррупцией, терроризмом, проблем российской идентичности и будущего страны.

**Фестиваль студенческих видеofilмов** проводится с целью научить студентов создавать медиапродукт на иностранном языке, чтобы быть понятыми другими людьми, развить у них способность к критическому анализу значительного объема профессиональной или научной информации на английском языке, правильному её структурированию и способности донести свои концепции до билингвов. Такая сложная цель заставляет студентов находить самые интересные источники информации, подбирать яркие и точные языковые средства и эффективные коммуникативные тактики, и, как следствие, изучать английский язык более углубленно, преодолевать страхи и неуверенность в себе и своих языковых способностях.

Без сомнения, наиболее важную роль в подготовке проекта играют его первый и последний этапы, на которых участники для написания сценария фильма сначала внимательно изучают, сравнивают, анализируют разнообразные источники, находят способы эмоционального воздействия на зрительскую аудиторию. Для этого учащиеся просматривают рубрики сайтов и онлайн-изданий, анализируют разные видео по теме будущего фильма, подбирают подходящий материал, структурируют информацию.

В зависимости от уровня владения иностранным языком, перед студентами ставятся задачи по

созданию фильмов в следующих жанрах: экранизация, профессионально ориентированная ситуация, информационное кино, информационно-аналитическое кино, аналитическое кино. Уровень сложности каждого последующего проекта возрастает. Так, экранизация предполагает написание сценария на основе адаптации готового текста, а аналитический проект представляет собой готовый продукт, в основе которого лежат исключительно фактическая информация по теме фильма. Это может быть обзор, сопоставление, сравнение, анализ, способные, благодаря выбранной коммуникативной тактике, оказать необходимое воздействие на зрителя и донести до него свои идеи.

В проектах по подготовке фильмов, как правило, принимают участие все студенты гуманитарных направлений подготовки, поскольку одним из основных достоинств проектов по созданию учебных фильмов силами студентов является возможность их внедрения, начиная с ранних этапов обучения. Презентация готового продукта происходит на Фестивале фильмов, на котором присутствуют от ста до ста пятидесяти студентов разных направлений подготовки. Мероприятие вызывает у обучаемых живой отклик, они с интересом смотрят представленные работы, поддерживая друг друга, участвуя в обсуждении, отмечая положительные и отрицательные стороны каждого фильма. Преподаватели вместе со зрителями подводят итоги фестиваля, выбирая лучшие фильмы в номинациях «Лучший профессионально ориентированный фильм» и «Самая оригинальная творческая работа». В июне 2018 года на Фестиваль было представлено 8 фильмов, посвященных разнообразным темам и раскрывающих понимание студентами особенностей профессии дипломата (направление «Международные отношения»), предупреждающих о современных формах финансового мошенничества (направление «Экономика»), показывающих возможности противодействия таким опасным социальным явлениям, как буллинг в школе (направление «Социальная работа»).

Для объективного внешнего оценивания преподавателями и студентами используются единые критерии оценивания: правильное произношение, небольшой иностранный акцент, корректное лексико-грамматическое оформление речи, творческий подход, исполнительское мастерство музыкальное сопровождение и звуковое оформление проекта. Следует отметить, что подготовка к Фестивалю фильмов и создание медиа-проекта на иностранном языке позволяет развивать у студентов умения во всех видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме); повышать мотивацию к изучению иностранных языков; развивать навыки самостоятельной работы и работы в команде; развивать личностные характеристики, индивидуальные способности и творческий потенциал обучающихся.

С учетом вышесказанного можно сделать вывод, что участие в языковых конкурсах помогает студентам-нелингвистам не только сформировать в короткие сроки необходимые им в дальнейшем компетенции, но и почувствовать атмосферу успеха в ситуации достижения поставленной цели. Преимуществами проектной деятельности на иностранном языке являются возможности вооружать студента арсеналом творческих подходов и раскрывать их творческий потенциал; снижать психологический и языковые барьеры и расширять языковые, коммуникативные и психологические возможности учащихся на фоне реализации творческого потенциала; стимулировать разные виды мотивации и формировать потребность в говорении на языке межкультурной коммуникации.

### Библиографический список

1. *Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П.* Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 132–151.
2. *Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
3. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971. – 40 с.
6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

### Referencies

1. *Abramova I.E., Shishmolina E.P.* Modelirovanie inoyazychnogo prostranstva pri obuchenii studentov-nelingvistov: predvaritel'nye rezul'taty // Voprosy obrazovaniya. – 2017. – № 3. – S. 132–151.
2. *ZHinkin N.I.* YAzyk. Rech'. Tvorchestvo. – M.: Labirint, 1998. – 366 s.
3. *Leont'ev A.A.* YAzyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. – M.: Prosveshchenie, 1969. – 214 s.
4. *Leont'ev A.N.* Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 1. – M.: Pedagogika, 1983. – 391 s.
5. *Leont'ev A.N.* Potrebnosti, motivy i ehmocii. – M., 1971. – 40 s.
6. *Passov E.I.* Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. – M.: Prosveshchenie, 1991. – 223 s.
7. *Polat E.S.* Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / E.S. Polat, M.YU. Buharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; pod red. E.S. Polat. – M.: Akademiya, 2008. – 272 s.

## ИЗУЧЕНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ И ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО БИЛИНГВИЗМА

*Данная статья посвящена проблеме билингвизма или двуязычия у детей, механизмам, обуславливающим появлению билингвизма, его развитие и совершенствование, изучается естественная ситуация и ситуация учебного билингвизма. В исследовании находит отражение вопрос соотношения родного языка и иностранного как первого и второго языка, а также вопрос взаимосвязи мышления и развития речи у детей. Подчеркивается важность освоения родного языка, качество его освоения, в связи с опорой на родной язык при изучении иностранного. Большое значение при овладении вторым языком играют факторы: социальные, персональные, индивидуальные и социокультурные. В статье рассматривается положительное и отрицательное влияние на развитие речи и самого ребенка изучение одновременно двух языков, а также сензитивный период в усвоении иностранного языка детьми – возраст, предшествующий школьному обучению.*

**Ключевые слова:** билингвизм, двуязычие, развитие речи, коммуникативная компетентность, родной язык, иностранный язык, моно- и билингв.

Одним из главных векторов современного российского образования является развитие у обучающихся коммуникативной компетентности. Это означает, что дети должны уметь общаться и находить язык общения, стремиться понимать друг друга. Ввиду того что в российских школах обучается большой процент детей, родной язык которых не русский, то встает проблема обучения таких детей русскому языку, усвоение ими учебных предметов на неродном для них, осваиваемом языке, получение знаний, достижение хороших результатов в учебной деятельности.

Проблема детского двуязычия или билингвизма в настоящее время очень актуальна не только за рубежом, но в России. Об этом свидетельствуют труды таких ученых, как Т.А. Бертагаев, М.И. Богомолова, Е.М. Верещагин, Г.М. Вишневская, Ю.Д. Дешериев, К.З. Закирьянов, Е.В. Кузьмина, М.М. Михайлов, А.Ю. Панарин, И.А. Панарин, Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина и др.

В рамках статьи невозможно осветить научные идеи всех выше перечисленных ученых по исследуемой нами проблеме, но хочется обратить внимание на подход А.В. Нестеренко, который двуязычие рассматривает с позиции развития языка и речи, напрямую связанные с процессом мышления ребенка. Возникновение речи у дошкольника переводит его мышление на новый этап, позволяющее осознать себя в качестве «субъекта», отличающегося от иных членов группы. Принятие ребенком культуры происходит посредством анализа картины мира, путем присвоения культурного и исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями [4]. При изучении второго иностранного языка ребенок овладевает иным типом мышления, иным средством общения. Он приобретает больше возможностей для знакомства с культурами других народов, постижению их ценностей, географии, литературы, искусства, архитектуры и др. Изучая иностранный язык, дети глубже осознают способы выражения

мысли на родном языке, лучше понимают особенности родного языка, что в свою очередь расширяет их кругозор.

Взаимодействие человека с другими людьми на иностранном языке базируется на основных навыках коммуникации родного языка: на понимании, выражении и толковании понятий, мыслей, чувств, фактов и мнений в устной и письменной формах (процессы слушания, говорения, чтения, письма) в соответствующих рядах социокультурных контекстов (образование и обучение, а также рабочих, домашних, досуговых условиях) исходя из желаний и потребностей индивида.

В настоящее время во всем мире продолжает увеличиваться процент людей, говорящих на двух и более языках. Такие взрослые и дети называются билингвами или полиглотами. В нашей статье мы будем рассматривать детский билингвизм, при изучении которого обращается внимание на естественную ситуацию и ситуацию учебного билингвизма. Для первой характерно отсутствие специально поставленной цели в обучении второму языку, но в ближайшем окружении детей есть носитель или носители одного языка. Ввиду этого освоение второго языка основывается на богатой практике речевого общения при отсутствии опоры на языковые законы. Вторая ситуация учебного билингвизма представляет передачу лингвистических знаний учащимся от учителя, репетитора или воспитателя, которые используют для этого специальные методы и приемы [2].

Но как соотносятся языки при их изучении. А.А. Залевская [3] сравнивая понятия «первого языка» – «второго языка», «родного языка» – «иностранного языка», полагала, что между ними невозможно установить прямое соответствие по той причине, что родным языком у человека бывает и «первый» и «второй» язык. «Второй» язык часто вытесняет «первый». Это связано со временем его освоения человеком, т.е. один язык доминирует над

другим. Лингвисты разграничивают понятия «второй» и «иностранный язык». Овладение языком в первом случае осуществляется в естественной ситуации общения, во втором случае это происходит в учебном процессе. Тогда речь идет о естественном (бытовом) и искусственном (учебном) билингвизме.

Может употребляться понятие «второй язык» по отношению к осваиваемому языку, за исключением родного. Н.В. Имедадзе указывает на взаимосвязь понятий «первого» и «второго» языков. В целом процесс освоения второго языка сопоставим с тем же процессом в освоении первого, родного, языка индивидом. Велика роль происходящих изменений в психике, которые возникают в процессе развития речи на первом языке, и человек начинает осваивать второй язык «уже говорящим существом».

При определении понятия «родной язык» необходим учет генетических, социально-исторических, функциональных и иных факторов, поэтому его трактовка не будет одинаковой. По определению В.З. Панфилова, Г.А. Меновщикова, Т.А. Бертагаева [1], Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной и др., «родной язык» – язык матери, язык, появляющийся у человека с рождения, язык определенного народа, к которому принадлежит индивид.

Родному языку присуще либо этническое совпадение, либо принадлежность другой этнической группе, но можно говорить о наличии двух и более родных языков. Тогда различают понятия «родной язык» и «национальный», и это порождает появление понятия «второй родной язык». В России родной язык – это русский, признанный государственным, но ввиду проживания большого количества различных народностей на территории РФ (татары, башкиры, чувашаи, мордвы, чеченцы, якуты и др.), соседства с бывшими республиками СССР (Таджикистан, Грузия, Азербайджан, Армения и др.), вторым родным языком могут выступать – узбекский, армянский, башкирский и др. Неоднородность национального состава государства или республики, наличие смешанных браков и иные влилингвистические факторы приводят к несовпадению родного и национального языков.

Согласно теории Е. Леннеберга, овладение родным языком способствует созданию биологической матрицы, которая затем принимает участие в усвоении иностранных языков. Таким образом, успешность изучения второго языка непосредственно зависит от степени и качества овладения первым языком. Приобретенные при овладении первым языком речевые навыки ребенку будет легче переносить на второй.

Исследования Ф.А. Сохина, Е.И. Негневицкой, А.М. Шахнарович дают основания считать сензитивным периодом в овладении иностранным языка возраст, предшествующий школьному обучению. Е.Ю. Протасова отмечает формирование у детей языковой интуиции, металингвистических способ-

ностей, творческого развития при раннем обучении второму языку. Овладение детьми иностранным языком с самых ранних лет имеет такие же механизмы, что и при освоении первого родного языка. До пяти-восьми лет дети способны осваивать второй язык аналогичным способом, что и первый, с точки зрения физиологии происходит активизация тех же участков головного мозга. Здесь имеют место свои плюсы и минусы: язык усваивается по одному типу, но часто владение языком приобретает смешанный тип, если языки не дифференцируются [5].

Одинаково ли осуществляется процесс развития речи ребенка-билингва и монолингва? Нет, так как первый начинает позже говорить, затормаживается сам процесс начала говорения, содержание словарного запаса меньше, чем у монолингва.

Дети-билингвы могут разграничивать языки общения по сферам деятельности, на слух определять особенности в произношении говорящего. Дети в возрасте четырех-пяти лет знают по опыту, как и на каком языке организовать игру, интуитивно правильно выбирают, что и в какой ситуации необходимо сказать. Детями старшего дошкольного возраста задаются вопросы, свидетельствующие о развитии их металингвистических способностей. Речь идет о сравнении языковых явлений, выделении общего и частного. В этом возрасте детей-билингвов интересует наличие иных языков для изучения, дети выражают желание изучать другие языки.

Большое значение в усвоении языка играет не только возраст ребенка и его способности, а также его индивидуальные психологические и психофизиологические особенности. Учеными выделены два типа обучаемых с разной психофизиологической основой: с лабильной и инертной нервной системой. При первом типе нервная система соотносится с рационально-логическим, а втором – интуитивно-чувственным способом мышления. У детей каждый тип нервной системы по-разному проявляется в овладении языком. Инертный тип тяготеет к логико-грамматическому аспекту языка, лабильный успешнее проявляет себя в устной речевой деятельности. От этого зависит и скорость освоения учебного материала.

На освоение иностранного языка влияют и социофакторы, это своего рода близость культуры родного языка и изучаемого, осознание человеком важности и необходимости изучения второго языка. У детей дошкольного и младшего школьного возраста еще нет глубокого понимания значимости в изучении второго языка, скорее речь идет о заинтересованности, но большое значение этим социальным факторам придают родители учащихся. Необходимо затронуть и объективные и субъективные факторы, которые также влияют на успешность усвоения иностранного языка. Сюда отно-

ются персональные и индивидуальные факторы, а также социокультурные условия.

Персональные факторы связаны с обучением, начиная от постановки цели до организации учебного процесса. Парадоксально, но большая часть таких факторов оказывает отрицательное влияние на процесс освоения второго языка, что связано с недостаточно оснащенным учебным процессом: материальная составляющая – не всегда желаемое количество методического оснащения, нехватка часов при изучении иностранного языка и др.

Социокультурные факторы – это престижность иностранного языка, генетическое соотношение родного языка и изучаемого иностранного.

Во многом освоение иностранного языка детьми зависит и от индивидуальных факторов. Немаловажным является возраст изучающих иностранный язык. К примеру, дети трёх лет владеют определенным набором слов родной речи и формами языка, могут использовать единственное и множественное число у имен существительных и прилагательных. Дети 3–4 лет способны подражать и воспроизводить услышанное, и это делает процесс обучения иностранному языку эффективным. Так, Р. Экстрандом было замечено, что чем дети старше, тем больше необходимой информации они могут освоить и быстрее овладеть всеми видами речевой деятельности на иностранном языке.

Но не всегда освоение иностранного языка детьми идет по четко намеченному плану или в соответствии с учебной программой. Языковые способности детей-билингвов претерпевают изменения, появляются ошибки при произношении, акцент. Преодоление этих ошибок детьми влечет освоение ими иностранного языка, не только развитие речи, но и личности ребенка. Прежде чем происходит усвоение второго языка ребенком, осуществляется этап постижения языка или его познания. Учеными-физиологами, лингвистами велись споры о положительном и отрицательном влиянии на развитие речи и самого ребенка при изучении одновременно двух языков. Лонгитюдными исследованиями за детьми И. Соколовой, М. Павлович, Ж. Ронжа и других ученых был подтвержден факт положительного влияния билингвизма на развитие психики ребенка и его речевых способностей.

При билингвальном обучении иностранный язык выступает не только в качестве предмета изучения, но и как средство обучения при освоении учебных предметов. Как более широкое понятие, билингвальное образование способствует наиболее полному интегрированию индивида в иноязычный социум. Обучение при использовании двух и более языков дает возможность учащемуся получить дополнительную информацию в соответствии с его потребностями, это и мотивация к самообразованию, успех в обучении, развитие коммуникативных навыков и, как следствие, возможность создания психологически комфортных условий своей жизни в будущем.

#### Библиографический список

1. *Бертагаев Т.А.* Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. науч. тр. – М., 1972. – С. 82–88.
2. *Закирьянов К.З.* Основы билингвологии. – Уфа, 2008. – 156 с.
3. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 2000. – 224 с.
4. *Нестеренко А.В.* Духовно-нравственное развитие личности на основе русской традиционной культуры в современных социально-культурных условиях. – М., 2001. – 144 с.
5. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2005. – 276 с.

#### References

1. Bertagaev T.A. Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotrebleniya // Problemy dvuyazychiya i mnogoyazychiya: sb. nauch. tr. – M., 1972. – S. 82–88.
2. Zakir'yanov K.Z. Osnovy bilingvologii. – Ufa, 2008. – 156 s.
3. Zalevskaya A.A. Vvedenie v psiholingvistiku. – M.: RGGU, 2000. – 224 s.
4. Nesterenko A.V. Duhovno-nravstvennoe razvitie lichnosti na osnove russkoj tradicionnoj kul'tury v sovremennyh social'no-kul'turnyh usloviyah. – M., 2001. – 144 s.
5. Protasova E.YU., Rodina N.M. Mnogoyazychie v detskom vozraste. – SPb.: Zlatoust, 2005. – 276 s.

Чикнаверова Карине Григорьевна

доктор педагогических наук, доцент  
Московский государственный институт  
международных отношений (университет) МИД РФ (Одинцовский филиал)  
chiknaverova@mail.ru

## АНАЛИЗ ОШИБОК НА ВВОДНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

*В статье анализируются ошибки, возникающие на вводном этапе обучения юридическому переводу в вузе, а также источники их возникновения. Материалом анализа послужили письменные переводы студентов с английского языка на русский и с русского языка на английский. Для обработки и интерпретации полученных данных были использованы методы анализа и синтеза, теоретико-методологический анализ литературы, классификационный и описательный методы, метод сплошной выборки и наблюдения. В результате интерпретации данных были выявлены зоны ошибок, вызванные внутренней и межъязыковой интерференцией, объективными сложностями юридических текстов, индивидуальными трудностями. И на уровне межъязыковой, и на уровне внутриязыковой интерференции были выявлены ошибки, связанные с несоответствием ранее полученной и новой информации; ошибки установки, неправильного обобщения, неумение применять правила; анализировать языковые явления; ошибки персеверации и др. Проведенное исследование позволило определить основные причины сбоя, приводящие к ошибкам на уровне получения, хранения, восстановления, использования и метапознания.*

**Ключевые слова:** речевые ошибки, юридический перевод, письменный перевод, обучение иностранному языку в вузе.

**И**сследования ошибок в речи изучающих иностранные языки широко представлены как в России, так и за рубежом. Так, можно выделить работы в рамках общей теории ошибок, психолингвистические исследования (Г.В. Ейгер [2], А.А. Залевская [3], Ю.В. Красиков [5], А.А. Леонтьев [7], С.Н. Цейтлин [12]), в том числе направленные на выявление причин появления ошибок (Г.И. Богин [1] и др.), исследования внешней и внутренней интерференции (И.П. Павлова [8]). Ряд работ посвящен созданию типологии ошибок (исходя из разных параметров: типичности, частотности и др.) (С.Г. Филатов [11] и др.). Рассматривались разнообразные аспекты ошибок в конкретных условиях проявления и применительно к разным языкам. Так, ошибки изучались как в письменной, так и в устной речи обучающихся, в школе и в вузе, в подготовленной и неподготовленной речи и т. д.

Что касается зарубежных исследований, то здесь тоже достаточно широко разработаны вопросы различного рода интерференции, но ведутся и исследования в области анализа и классификации ошибок при обучении иностранному языку в целом. Представлены исследования, связанные с ошибками, их классификацией и обобщением [16; 19; 20], устным и письменным исправлением [15; 17], ошибками как индикаторами развития промежуточного языка [14], индивидуальными ошибками в процессе изучения иностранного языка [18], моделированием ошибок студентов [18], анализом уровня развития иностранного языка [18], влиянием параллельно изучаемых пар иностранных языков друг на друга [21].

В теоретических исследованиях, посвященных обучению юридическому переводу, не представлен системный подход. Рассматриваются частные проблемы юридического перевода: грамматические трудности на начальном этапе обучения, проблемы эквивалентности [10], различного рода

трансформации, в частности стилистические, лексические [4], проблемы синонимии и [9] эквивалентности [6]. Нами уже предпринималась попытка описания ошибок студентов, которые вызваны внешней интерференцией, проявляющейся в процессе изучения юридического перевода [13]. Целью данной статьи является системное описание ошибок (с учетом внешней, внутренней интерференции и онтогенетических ошибок), допускаемых студентами на начальном этапе изучения юридического перевода, выявление потенциальных зон ошибок и причин их возникновения.

**Описание выборки, условий обучения, методов исследования.** Обучение языку профессии в вузе и профессионально-ориентированному переводу, в частности, как правило, начинается на втором курсе. Так или иначе, за исключением редких случаев, курсу профессионально-ориентированного обучения предшествует курс иностранного языка для общих целей. Для анализа ошибок, которые допускаются студентами на вводном этапе обучения юридическому переводу, был использован языковой материал соответствующего курса юридического перевода и речевые ошибки студентов, изучающих юридический английский язык в университете МГИМО.

Для анализа языка студентов были использованы методы анализа и синтеза, классификационный и описательный методы, теоретико-методологический анализ литературы, наблюдательные методы, метод сплошной выборки.

Учебные тексты подбирались по уровню сложности, учитывался словарный состав текста (термины, полутермины, другие частотные лексические единицы в текстах), синтаксические структуры, понятийная сложность, информативность, тематика (соответствующая программе обучения по профилю специальности).

К неварьируемым условиям относятся: типовая

программа обучения (по федеральным стандартам, дополненная внутренними стандартами МГИМО), форма заданий – письменный перевод с английского языка на русский и с русского языка на английский.

Выборку составили студенты 2 курса международно-правового факультета, (Одинцовского филиала МГИМО) студенты одинакового уровня сформированности коммуникативной компетенции (75–90 баллов). Студенты изучали английский язык для общих целей в течении предшествующего года и продолжают проходить этот курс параллельно изучению юридического английского. Предшествующий курс языка для общих целей включал 10 часов в неделю, при параллельном изучении на общий курс выделяется 8 часов, на юридический английский – 2 часа в неделю. Родной язык студентов – русский. В каждой языковой группе обучается от 7–10 студентов. Всего в выборку вошли 8 языковых групп с общим количеством студентов – 71. Были проанализированы письменные переводы студентов с русского языка на английский и с английского языка на русский и определены ошибки студентов методом сплошной выборки. Из полученных данных были удалены повторяющиеся и случайные ошибки. На следующем этапе ошибки были классифицированы на ошибки онтогенетического характера, вызванные внутренней и внешней интерференцией. Большая часть выявленных ошибок – лексические и лексико-грамматические.

Для определения причин и источников возникновения ошибок студентов при выборе соответствий и уточнения данных, полученных методом сплошной выборки, были введены протоколы наблюдений во время занятий студентов по расписанию. Их проводили сами преподаватели английского языка, работающие в группах и / или руководитель курса. Учитывалась самокоррекция и рефлексия студентов. Протоколы включали три раздела: лингвистические параметры, степень развития умений (сформированные, недостаточно сформированные, несформированные), другие поведенческие характеристики.

**Анализ и классификация ошибок.** В результате анализа были выявлены несколько зон ошибок студентов:

- Внутряязыковая интерференция, в частности влияние предшествующего (параллельного) курса иностранного языка для общих целей.

- Межязыковая интерференция, т.е. те поля потенциальной интерференции, которые проявляются в рамках курса юридического перевода.

- Сложность языкового материала.

- Индивидуальные трудности.

Так или иначе, указанные источники ошибок предполагают несформированные, недостаточно сформированные метакогнитивные, прогностические умения, умения переноса, использования

справочной литературы, недостаток общепрофессиональных и профессиональных знаний.

Прежде чем перейти к описанию соответствующих ошибок обозначим наше понимание ошибки. Ошибка – лингвистическая форма или сочетание форм, которые в одном и том же контексте и в одинаковых условиях речепроизводства не будут произведены носителями соответствующего языка [19]. Это определение предложено Д. Джеймсом. Этот же исследователь выделяет критерии, согласно которым можно судить об отступлении от нормы изучаемого языка, а именно: соблюдение грамматических норм (грамматических правил), целесообразность (возможность использования в определенном ситуационном контексте), правильность (соблюдение нормативных стандартов), отступления (намеренное нарушение языкового кода и другие отступления, связанные с прагматикой) [19, с. 64].

**Ошибки, вызванные внутренней интерференцией.** Первый блок ошибок вызван внутренней интерференцией, а именно влиянием ранее пройденного курса и параллельного курса языка для общих целей. В рамках данного курса вырабатываются установки, привычки, ожидания, которые могут оказывать сдерживающее влияние при обучении профессионально-ориентированному переводу. Как уже было сказано, большая часть ошибок – лексические или на стыке грамматики и лексики. Лексические единицы были поделены согласно следующим критериям:

- Омонимы. Многозначные лексические единицы. Достаточно распространены случаи, когда профессионально-ориентированная лексика и термины совпадают с общеупотребительной лексикой и были изучены в рамках курса общего языка. Студенты, будучи знакомыми с омонимами и омографами, не всегда могут переносить имеющиеся знания о них в новые ситуации.

Приведем соответствующие примеры: «civil» ошибочно переводится «гражданский, штатский, цивилизованный», а не «континентальный» (civil law versus case law); «consideration» – «размышление, рассуждение, анализ, разбор, рассмотрение, взгляд, мнение, суждение», а не «встречное удовлетворение» (any contract requires consideration). Association переводится чаще – «объединение, ассоциация», а не «учреждение» (Articles of Association); «tenant» – «жилец, житель, обитатель», а не «арендатор»; «omission» – «пропуск; пробел, недосмотр, ошибка, упущение», а не «бездействие» (in case of omission by the Lender); «effective» (effective date) – «действенный, результативный, эффективный», а не «вступивший в силу»; «to pay back» – «обратная выплата», а не «вознаградить, отплачивать»; «deed» – «действие, деяние», а не «документ за печатью»; «authority» – «власть, авторитет, вес, влияние, значение, ав-

торитетный источник», а не «полномочие»; «acceptance» – «получение, прием, принятие, одобрение, признание», а не «акцепт»; «offer» – «предложение», а не «оферта».

– Паронимы. Эти слова также достаточно часто встречаются и в общем языке, однако в юридических текстах встречаются чаще в ключевых позициях на уровне словосочетания, текста (principal (principal amount of the loan; principal as opposed to agent)); principle (principles of Equity).

При обучении общему языку уделяется недостаточное внимание развитию умений переноса и развития значения слова. Хотя студенты обучены определению контекстного значения слова, они зачастую владеют лишь декларативными знаниями, не обучены приемам подбора контекстного значения слова, не способны подыскивать варианты соответствия, не содержащиеся в словаре.

При обучении общему языку студентов приучают к вариативности использования языковых средств, в частности синтаксических конструкций, синонимов. При этом им не прививается особая придирчивость и внимание при работе с синонимами, в частности определению оттенков значений, в том числе контекстуальных.

Не редки случаи, когда профессионально-окрашенная лексика встречается в учебниках по общему языку, в художественных текстах, используемых по домашнему чтению. При этом преподаватели не акцентируют внимание студентов на сочетаемости данных терминов и полутерминов, их синонимах, ограничениях в их употреблении, социокультурной окрашенности, нейтральности.

Следует обращать внимание на ограничение и подбор лексических единиц и грамматических форм в связи со стилистическими особенностями юридических текстов на русском языке. Не обладая достаточной «начитанностью» в области специальной и общепрофессиональной литературы, студенты зачастую не способны руководствоваться стилистическими нормами при выборе того или иного языкового средства. Их, как правило, обучают различать разговорную, литературную норму, реже – деловой стиль, а не все разнообразие регистров.

При подборе значения искомого слова, как уже было сказано, студенты не имеют опыта чтения профессионально, общепрофессиональной литературы на родном языке. В связи с этим они зачастую знают все необходимые значения слова, но не выбирают то, которое продиктовано стилистикой данного контекста. Например, «advise» (гл.) в английском языке используется и в разговорном, и в литературном, и в деловом стилях, и в юридических текстах, однако эквиваленты этого слова в русском языке – «советовать», «консультировать» имеют стилистические ограничения не всегда понятные студентам.

Недостаточно сформированные умения работы со справочной литературой и недостаток опыта ее использования также приводят к ошибкам. Обнаруживаются пробелы при работе с толковыми словарями и энциклопедиями на родном и иностранном языках. Отсутствие привычки работать с дополнительными справочными источниками вызвано тем, что при переводе большинства слов в рамках курса обучения иностранному языку для общих целей студенты не испытывали сложности в понимании данных лексических единиц, в связи с чем реже использовали справочники. В случаях применения беспереводных методик обучения иностранному языку у них развиваются навыки использования толковых словарей, но не развиваются навыки поиска эквивалентных соответствий в русско-английских и англо-русских словарях. Они не всегда знакомы с универсальными и узкоспециальными словарями, тем как располагается информация внутри словарной статьи, где слева заглавное слово, справа – объяснение заголовочной единицы, а именно перевод слова, список синонимов в зависимости от типа словаря. У них недостаточно знаний наиболее распространенных зон – грамматической, стилистической, зоны толкования, иллюстрации (цитаты, примеры в контексте), типов значения (прямое, переносное); словообразовательных гнезд, зон помет и др.

**Ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией.** Синтаксис русского и английского языков существенно отличается, в связи с этим межъязыковая интерференция в значительной мере проявляется на уровне перевода предложения и сложного синтаксического целого. Это, прежде всего, касается применения необходимых трансформаций, а именно: изменения порядка слов, всевозможных перестановок, замены членов предложения, смены сказуемых или подлежащих, изменения всей структуры предложения, например, при переводе сложноподчиненных предложений, содержащих *until*, *provided*, *when*, *if*, добавления и / или опущения слов, использования определенных синтаксических конструкций, членения и объединения предложений.

На уровне грамматики наиболее частотные ошибки касаются использования множественного и единственного числа, артиклей, предлогов.

Перевод многозначных слов, терминов и неправильный выбор контекстного значения слова вызван и межъязыковой интерференцией. Многозначные термины, значения которых приводятся в словаре, зачастую переводятся без учета контекста, частотны ошибки прямого лексического переноса с родного языка и использование ложных когнатов.

Наиболее частотные и трудноискоренимые ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией, связаны со структурной сочетаемостью (на



стыке грамматики и лексики). К ним относится сочетаемость глаголов с существительными и прилагательных с существительными (сочетаемость вызвана ограничениями в их употреблении, социокультурной окрашенностью, нейтральностью и другими факторами). Так, «abandon» (гл.) (покидать, оставлять) «to abandon an action» – «отказаться от действий»; «award» (присуждение; присуждать что-либо; награждать чем-либо); «to award a contract» – «получить право заключения договора».

Обнаруживаются случаи изменение значения одного из прилагательных в словосочетаниях: «good and marketable title» – первое прилагательное переводится студентами как «хороший», а не «безупречный». Очередная зона ошибок – перевод атрибутивных словосочетаний «существительное + существительное», «insurance policy» переводится студентами «политика страхования», а не «страховой полис, договор страхования»; «trust deed» – «доверенный поступок», а не «договор доверительного управления».

Перевод синонимов, не имеющих аналогов в родном языке, представляет дополнительную трудность. Особые сложности вызывает перевод парных словосочетаний типа «jointly and severally», «null and void», студенты стремятся переводить каждое слово. Данная проблема не снимается в рамках курса языка для общих целей, так как подобные словосочетания практически не встречаются в рамках данного курса.

Очередная причина сбоев и ошибок – неспособность сопоставлять социокультурно-окрашенные единицы в русском и английском языках. Например, при определении лакун (Equity, barrister), полных и частичных эквивалентов, (agreement, damages, registrar of companies, tort, misrepresentation), при установлении ассоциативных связей (аналоги и различия).

Здесь также возможны ошибки морфологического порядка, связанные с неспособностью преобразования местоимений, замены прилагательных наречиями/существительных глаголами, замены личных форм причастием, замены грамматического времени, осуществления словообразовательных трансформаций.

**Индивидуальные трудности и объективные сложности юридического перевода.** Следующим источником ошибок являются индивидуальные трудности студентов. Они определяются темпераментом, вниманием, продуктивностью вербальной памяти, уровнем произвольной памяти, объемом кратковременной памяти, запоминанием слов с установкой, без установки, осмысленностью / несмысленностью запоминания, производительностью (количество знаков / продолжительность звучания), уровнем ригидности, эмоциональной возбудимости, темпом реакции, активности, восприятия (уровень приема информации).

К объективным трудностям мы относим объективные сложности изучаемого материала на английском языке, которые, прежде всего, проявляются при переводе с английского языка на русский и в меньшей степени при переводе с русского языка на английский.

К ним относятся громоздкие синтаксические конструкции, устаревшая лексика, распространенные предложения длиной в один абзац и даже страницу, распространенность однородных членов предложения, наличие особых способов связи внутри предложения и управления глаголов, падежной связи, выраженной предлогами, наличием клише и фреймовых конструкций, большим распространением синонимов в сравнении с русским языком, многозначностью терминов, значительным расхождением правил сочетаемости слов, несовпадением правовых систем, принципов и традиций, наличием лакун и частично эквивалентной лексики.

Проведенное обучение позволило определить основные причины сбоя, приводящие к ошибкам на уровне получения, хранения, восстановления, использования, метапознания, зная которые студенты впоследствии могут их минимизировать. Так, на уровне получения – сбой восприятия; на уровне хранения – мнемонические сбои; на уровне восстановления – нарушение сочетаемости, разнонаправленное неконтролируемое внимание на разных уровнях восприятия иноязычной информации, конструктивная перегруженность, интерференция; на уровне использования – модификация значения слова, нарушение сочетаемости, модификация синтаксических конструкций, социокультурный, социолингвистический пробелы; на уровне метапознания – недостаточный уровень развитие мотивации, саморегуляции, самооценивания, самоорганизации, отсутствие опыта.

И на уровне межъязыковой и на уровне внутриязыковой интерференции были выявлены ошибки, связанные с несоответствием ранее полученной информации и новой информации; ошибки установки (ложное прогнозирование, ложные ассоциации, ложная апперцепция), неправильного обобщения особенностей языковых явлений или правил изучаемого языка; неумение применять правила; неумение анализировать языковые явления; ошибки персеверации; неправильное восприятие контекста фразы; образование ложных автоматических связей; пропуск элементов, прибавление (эпентеза, прибавление слов, неправильная комбинация), неправильный выбор (замена фонем, суффиксов, окончаний, синтаксический уровень), неправильный порядок элементов (морфологический, синтаксический уровень).

Наблюдение, анализ письменных переводов студентов позволили выделить несформированные и слабые продуктивные и перцептивные лексические навыки: правильно сочетать слова в синтаг-

мах и предложениях, находить лексико-смысловые и лексико-тематические ассоциации, сочетать новые слова с ранее усвоенными, выбирать нужное слово из синонимических и антонимических оппозиций, выполнять эквивалентные замены, раскрывать значение слов с помощью контекста, понимать значение слов с опорой на графические признаки (аффиксацию, заимствованные слова и т. д.), дифференцировать сходные по написанию слова, осуществлять прогнозирование.

Очередной причиной ошибок является недостаток социокультурных лексических знаний и умений: знание социокультурной лексики, в том числе профессионально ориентированной, умение распознавать ее в текстах, а также лингвистических знаний в области лексики: знание правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости (лексической, грамматической) и словоизменения; знание этимологии отдельных слов; знание строевых и служебных слов как средств связи в предложениях и текстах; знание назначения словарей и справочных изданий и навыков их использования.

#### Библиографический список

1. Богин Г.И. Трудности употребления лексики в устной речи и основные пути их преодоления: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1965. – 272 с.
2. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Харьков: Основа, 1990. – 184 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 2000. – 381 с.
4. Запольная А.С. Применение стилистических трансформаций при переводе юридического текста // Альманах современной науки и образования. – 2017. – № 4-5 (118). – С. 49–51.
5. Красиков Ю.В. Теория речевых ошибок: На материале ошибок наборщика. – М.: Наука, 1980. – 124 с.
6. Лебедева А.А. Проблема эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц при переводе юридических текстов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2013. – № 3. – С. 74–79.
7. Леонтьев А.А. О некоторых психологических особенностях усвоения ошибок (вербальная память, перевод, значение ошибок) // Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: МГУ, 1970. – С. 78–79.
8. Павлова И.П. Методика коррекции ошибок в устной речи студентов языкового вуза // Ученые записки МГПИИЯ им. М.Тореза. Т. 44 / под ред. В.А. Артемова и Н.И. Гез. – М.: МГПИИЯ., 1968. – С. 382–391.
9. Пешикова К.Ю. Проблемы синонимии в юридическом переводе // Русский язык и литерату-

ра в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 томах. – СПб., 2015. – С. 240–245.

10. Тейкин М.С. Достижение эквивалентности в юридическом переводе с английского языка на русский // Продвижение в науке и технологии. Сб. статей IX междунар. науч.-практ. конф. – М., 2017. – С. 188–189.

11. Филатов С.Г. Грамматико-стилистические ошибки в английской продуктивной письменной речи студентов языкового вуза. – М.: МГЛУ, 1994. – 132 с.

12. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.

13. Чикнаверова К.Г. Ошибки студентов при обучении юридическому переводу. Их анализ и предотвращение // Право и управление. XXI век. – 2011. – № 2 (19). – С. 87–89.

14. Arabski J. Errors as indicators of the development of interlanguage // *Tesol Quarterly*. – 1981. – Vol. 15. – Issue 2. – P. 195–196.

15. Bitchener J., Knoch U. Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback // *Journal of Second Language Writing*. – 2010. – P. 207–217.

16. Chandler J. The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing // *Journal of Second Language Writing*. – 2003. – P. 227–257.

17. Ellis R. Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*. – 2010. – P. 335–349.

18. Ellis R., G. Barkhuizen. *Analyzing learner language*. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 404 p.

19. James C. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. – London and New York: Longman, 1998. – 320 p.

20. Truscott J., Hsu A.Y. Error correction, revision, and learning // *Journal of Second Language Writing*. – 2008. – P. 292–305.

21. Watanabe Y., Swain M. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners // *Language Teaching Research*. – 2007. – P. 121–142.

#### References

1. Bogin G.I. Trudnosti upotrebleniya leksiki v ustnoj rechi i osnovnye puti ih preodoleniya: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1965. – 272 s.
2. Ejger G.V. Mekhanizmy kontrolya yazykovoj pravil'nosti vyskazyvaniya. – Har'kov: Osнова, 1990. – 184 s.
3. Zalovskaya A.A. Vvedenie v psiholingvistiku. – M.: RGGU, 2000. – 381 s.
4. Zapol'naya A.S. Primenenie stilisticheskikh transformacij pri perevode yuridicheskogo teksta //

Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. – 2017. – № 4-5 (118). – S. 49–51.

5. Krasikov YU.V. Teoriya rechevyh oshibok: Na materiale oshibok naborshchika. – M.: Nauka, 1980. – 124 s.

6. Lebedeva A.A. Problema ehkvivalentnosti i bezehkvivalentnosti leksicheskikh edinic pri perevode yuridicheskikh tekstov // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. SHolohova. Filologicheskie nauki. – 2013. – № 3. – S. 74–79.

7. Leont'ev A.A. O nekotoryh psihologicheskikh osobennostyah usvoeniya oshibok (verbal'naya pamyat', perevod, znachenie oshibok) // Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. – M.: MGU, 1970. – S. 78–79.

8. Pavlova I.P. Metodika korrekcii oshibok v ustnoj rechi studentov yazykovogo vuza // Uchenye zapiski MGPIIYA im. M.Toreza. T. 44 / pod red. V.A. Artemova i N.I. Gez. – M.: MGPIIYA., 1968. – S. 382–391.

9. Peshkova K.YU. Problemy sinonimii v yuridicheskom perevode // Russkij yazyk i literatura v prostranstve mirovoj kul'tury: materialy XIII Kongressa MAPRYAL: v 15 tomah. – SPb., 2015. – S. 240–245.

10. Tejkin M.S. Dostizhenie ehkvivalentnosti v yuridicheskom perevode s anglijskogo yazyka na russkij // Prodvizhenie v nauke i tekhnologii. Sb. statej IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M., 2017. – S. 188–189.

11. Filatov S.G. Grammatiko-stilisticheskie oshibki v anglijskoj produktivnoj pis'mennoj rechi studentov yazykovogo vuza. – M.: MGLU, 1994. – 132 s.

12. Cejtlin S.N. Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie. – M.: Prosveshchenie, 1982. – 143 s.

13. CHiknaverova K.G. Oshibki studentov pri obuchenii yuridicheskomu perevodu. Ih analiz i predotvrashchenie // Pravo i upravlenie. XXI vek. – 2011. – № 2 (19). – S. 87–89.

14. Arabski J. Errors as indicators of the development of interlanguage // Tesol Quarterly. – 1981. – Vol. 15. – Issue 2. – P. 195–196.

15. Bitchener J., Knoch U. Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback // Journal of Second Language Writing. – 2010. – P. 207–217.

16. Chandler J. The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing // Journal of Second Language Writing. – 2003. – P. 227–257.

17. Ellis R. Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. Studies in Second Language Acquisition. – 2010. – P. 335–349.

18. Ellis R., G. Barkhuizen. Analyzing learner language. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 404 p.

19. James C. Errors in language learning and use: Exploring error analysis. – London and New York: Longman, 1998. – 320 p.

20. Truscott J., Hsu A.Y. Error correction, revision, and learning // Journal of Second Language Writing. – 2008. – P. 292–305.

21. Watanabe Y., Swain M. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners // Language Teaching Research. – 2007. – P. 121–142.

## НАУЧНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭМПАТИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Данная статья посвящена феномену «эмпатия». Автор сосредотачивает внимание на интерпретациях понятия «эмпатия», употребляемых в настоящее время в современной отечественной и зарубежной литературе. В статье затрагивается проблема взаимосвязи эмпатии и общества, эмпатии как социальной компетенции, эмпатии и понимания. Эмпатическая способность, эмпатическая культура в ряде работ выступают синонимами термина «эмпатия».*

*Эмпатия закладывает основы необходимого эмоционального фона общения, способствует выстраиванию эффективного взаимодействия. Изучение и осмысление эмпатических процессов на примере иноязычной культуры расширяет эмоциональный мир обучающихся и способствует более быстрому пониманию ими окружающих их людей.*

**Ключевые слова:** интерпретация, эмпатия, социальная эмпатия, эмпатическая способность, эмпатическая культура, процесс социализации.

В научной литературе в настоящее время существует большое количество толкований греческого термина «*empathia*» – эмпатия. С тех пор как термин появился в философии, он подвергался различным интерпретациям и рассматривался, как: вчувствование (Т. Липпс, И. Фолькельт), симпатия (А. Шопенгауер, Т. Риббо), понимание (В. Дильтей), сопереживание (К. Роджерс), как процесс (Л.Н. Джрндзян, А.П. Сопиков, Л.П. Стрелкова, Р.Г. Селиванова). Под эмпатией понимается и способность (Дж. Мид, Даниэль Голлмен, А.Н. Поддьяков, Т.П. Гаврилова), и культура (Р.Р. Хаертдинов), и компетенция (А. Moritz, J. Ripplinger).

В связи с ростом интереса к феномену «эмпатия», увеличивается и количество толкований данного термина. Немецкий ученый Юрген Рипплингер (Jürgen Ripplinger) относит эмпатию к социальным компетенциям, понимая под ней сопереживание другим людям, восприятие потребностей других и адекватное реагирование, проявление уважения, понимание взглядов других людей [12].

Основатель сайта [www.soft-skills.com](http://www.soft-skills.com) Андре Моритц (André Moritz) также относит эмпатию к социальной компетенции (soft skills), определяя ее как способность осознавать мысли и чувства других людей и понимать высказывания и эмоции других с позиции их мировоззрения. Андре Моритц утверждает, что эмпатия не обязательно будет связана с поддержкой, заботами о другом человеке, как это часто понимается на первый взгляд. Скорее, считает он, эмпатия распространяется на широкую область «понимания». Понимание не будет при этом означать, что вы что-то одобряете. Но с точки зрения эмпатии, уже имеет смысл то, что вы «понимаете» или хотя бы пытаетесь понять, что побудило человека к конкретному поступку, под влиянием чего человек переживает определенные чувства [10].

То, что эмпатия ближе к пониманию, чем к разделению эмоционального состояния, считает В. Колер. Термин «социальная эмпатия» был вве-

ден Робертом Райхом. Он считает, что смысл существования общества сводится к минимуму без сочувствия [11].

Социальную роль эмпатии подчеркивает О.А. Полюшкевич, отводя ей ключевую роль в социальном взаимодействии общества, определяя ее, как «систему выработанных ценностей, норм поведения и мышления, отражающих понимающее поведение в данный конкретный исторический период». Механизм социальной эмпатии не может работать, если внешние обстоятельства мешают людям проявлять ее. О.А. Полюшкевич называет социальную эмпатию «зеркалом социальных перемен», т.е. эмпатия может выступать опорой преемственности и консолидации, но, в то же время, она может стать и формой разобщения и разрушения социальных норм [8].

В своей монографии В.И. Долгова и Е.В. Мельник рассматривают эмпатию с одной стороны «как свойство личности психолога», с другой – как «процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой», такой процесс, по их мнению, выражается в стремлении человека понять своего собеседника, оказывать ему посильную помощь и поддержку [5].

Эмпатию как способность рассматривают в своей статье Т.Д. Карягина и А.В. Иванова. Они разрабатывают модель эмпатических способностей (на основе модели способностей В.Д. Шадрикова), определяют ее структуру, выделяя функциональные, операционные и мотивационные компоненты. Свой подход они определяют как практико-ориентированное изучение эмпатии, основываясь на двух общепсихологических категориях – высшей психической функции и способности [7].

Термин «эмпатическая способность» в ряде отечественных исследований также выступает в качестве синонима термина «эмпатия» [6; 9]. В работе А.А. Буданцевой мы встречаемся с понятием эмпатии как эмпатической культуры, под которой она понимает «системное образование, включающее в себя гуманное отношение к другим людям;

способность эмоционально проникаться переживаниями других людей и откликаться на них»; «умение вслушиваться, всматриваться, вчувствоваться в состояние другого человека»; «способность не только воспринимать другого, но и стараться для него сделать что-то»; «психологическое состояние, в котором доминирующим является эмоциональное разделение переживаний другой личности»; «эмоциональная идентификация, личностная рефлексия», «нравственное сознание личности», «процесс вхождения в мир другого и пребывание в нем как дома»; «механизм общения, который позволяет добиться созвучия в нем» [1].

Интересен подход американского писателя, психолога Дэниеля Гоулмана. Он подчеркивает сущность эмпатии, сравнивая ее с «социальным радаром». Недостаток эмпатии может вылиться, на его взгляд, в отношении к другим как стереотипным существам, истинная природа людей, заключающаяся в их индивидуальности, к сожалению, не будет учитываться. Людям с недостатком эмпатии, считает он, характерно состояние «выключенности», «социальной неуклюжести» [3].

Дэниел Гоулман рассматривает эмпатию, как один из компонентов эмоционального интеллекта. Ее задача как минимум – расшифровать эмоции других людей, как максимум, утверждает он, – реагировать на эмоции, которые не видны. Высшим уровнем развития эмпатии он называет понимание проблем другого человека [3].

Преподаватель Берг Сверси причисляет эмпатию вместе с взаимопониманием, убедительностью, сотрудничеством и достижением согласия к «пяти простым секретам успеха» [4].

В нашем исследовании мы разрабатываем модель для целенаправленного формирования эмпатических способностей у обучающихся 5 и 6 классов на занятиях иностранного языка (английский). Мы считаем, что иностранный язык не может оставаться в стороне, когда речь идет о процессе социализации обучающихся. Процесс социализации, в свою очередь, не может протекать в полной мере без проявления эмпатии, которая закладывает основы необходимого эмоционального фона общения, таким образом, способствуя выстраиванию эффективного взаимодействия. Как показывает наше исследование, изучение и осмысление эмпатических процессов на примере иноязычной культуры расширяет эмоциональный мир обучающихся и способствует более быстрому пониманию ими окружающих их людей.

Все взгляды, рассмотренные в статье, подчеркивают важность проявления эмпатии в современном мире, рассматривают ее как неотъемлемую часть благополучия функционирования нашего общества. Феномен «эмпатия» непростой. К нему обращаются ученые, врачи, психотерапевты, психологи, преподаватели, учителя, писатели и др., тем самым еще

раз подтверждая его актуальность и необходимость широкого рассмотрения с разных сторон.

### Библиографический список

1. Буданцева А.А. Формирование эмпатической культуры у учащихся 5–7 классов на этнопедагогической основе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-empaticheskoi-kultury-u-uchashchikhsya-5-7-klassov-na-etnopedagogicheskoi-osnov#ixzz5FhPjB4st> (дата обращения: 30.03.2018).

2. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 178 с.

3. Гоулман Д. Эмпатия зарождается в душе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psixologiya.org/socialnaya/emocionalnyj-intellekt/1802-empatiya-zarozhdaetsya-v-dushe.html> (дата обращения: 20.01.2018).

4. Гоулман Д. Эмоциональная компетентность и 5 секретов успеха [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psixologiya.org/socialnaya/emocionalnyj-intellekt/1766-emocionalnaya-kompetentnost-i-5-sekretov-uspeha.html> (дата обращения: 10.02.2018).

5. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. – М.: Перо, 2014. – 185 с.

6. Ичаловская Е.А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 1999. – 24 с.

7. Карягина Т.Д., Иванова А.В. Эмпатия как способность // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 182–207.

8. Полушкевич О.А. Социальная эмпатия: вопросы консолидации российского общества // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2015. – № 6. – С. 3–18.

9. Щербак Н.А. Развитие эмпатических способностей студентов-психологов средствами художественной литературы: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Курск, 2003. – 17 с.

10. André Moritz. Soft Skills – verstehen, lernen, trainieren [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.soft-skills.com/empathie/> (дата обращения: 15.01.2018).

11. Reich R. Supercapitalism. – N. Y.: Knopf, 2007. – 288 с.

12. Ripplinger J. Lernziel Sozialkompetenz. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozial.html> (дата обращения: 30.01.2018).

### References

1. Budanceva A.A. Formirovanie ehmpaticheskoi kul'tury u uchashchihsya 5–7 klassov na ehtnopedagogicheskoi osnove [Электронный

resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-empaticheskoi-kultury-u-uchashchikhsya-5-7-klassov-na-etnopedagogicheskoi-osnov#ixzz5FhPjB4st> (data obrashcheniya: 30.03.2018).

2. Gavrilova T.P. EHmpatiya i ee osobennosti u detej mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. psihol. nauk. – M., 1977. – 178 s.

3. Goulman D. EHmpatiya zarozhdaetsya v dushe [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.psihologiya.org/socialnaya/emocionalnyj-intellekt/1802-empatiya-zarozhdaetsya-v-dushe.html> (data obrashcheniya: 20.01.2018).

4. Goulman D. EHmocional'naya kompetentnost' i 5 sekretov uspekha [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psixologiya.org/socialnaya/emocionalnyj-intellekt/1766-emocionalnaya-kompetentnost-i-5-sekretov-uspexa.html> (data obrashcheniya: 10.02.2018).

5. Dolgova V.I., Mel'nik E.V. EHmpatiya. – M.: Pero, 2014. – 185 s.

6. Ichalovskaya E.A. Razvitie ehmpaticheskikh sposobnostej pedagogov, rabotayushchih s tvorcheski

odarennymi uchashchimisya: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. – Rostov n/D, 1999. – 24 s.

7. Karyagina T.D., Ivanova A.V. EHmpatiya kak sposobnost' // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. – 2013. – № 4. – S. 182–207.

8. Polyushkevich O.A. Social'naya ehmpatiya: voprosy konsolidacii rossijskogo obshchestva // Monitoring obshchestvennogo mneniya: EHkonomicheskie i social'nye peremeny. – 2015. – № 6. – S. 3–18.

9. SHCHerbakova N.A. Razvitie ehmpaticheskikh sposobnostej studentov-psihologov sredstvami hudozhestvennoj literatury: avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. – Kursk, 2003. – 17 s.

10. André Moritz. Soft Skills – verstehen, lernen, trainieren [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.soft-skills.com/empathie/> (data obrashcheniya: 15.01.2018).

11. Reich R. Supercapitalism. – N. Y.: Knopf, 2007. – 288 s.

12. Ripplinger J. Lernziel Sozialkompetenz. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/sozial.html> (data obrashcheniya: 30.01.2018).

**Адеева Татьяна Николаевна**  
кандидат психологических наук, доцент

**Тихонова Инна Викторовна**  
кандидат психологических наук, доцент  
Костромской государственной университет  
adeeva.tanya@rambler.ru, inn.007@mail.ru

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,  
проект 17-06-00812-ОГН-А.*

*Традиционно среди факторов, детерминирующих субъективное благополучие личности, выделяют органические, внутриличностные, социокультурные. В работе проведен анализ специфики социального контекста жизни людей с ОВЗ и ее связи с показателями субъективного благополучия. Определены особенности социальных факторов разных уровней. Установлено, что лица с ОВЗ с предельно низкими показателями субъективного благополучия сигнализируют о недостаточности микросоциальной поддержки, неуверенности в ближайшем окружении. На уровне мезосоциальных факторов отмечена недостаточная включенность людей с низкими показателями субъективного благополучия в социальные отношения, институты, начиная с дошкольного возраста. На уровне макросоциальных влияний у данной группы респондентов чаще встречаются нестандартные, «поворотные», глобальные социальные факторы.*

**Ключевые слова:** *социокультурный фактор, субъективное благополучие, ограниченные возможности здоровья.*

Официальное понятие «здоровья» человека не менялось Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) с 1948 года и, традиционно, формулируется как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов. Поэтому проблема субъективного благополучия человека находится в приоритете ВОЗ, по мнению которой, понятие удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие синонимичны, и в большей степени обусловлены самооценкой и чувством социальной принадлежности, а не исключительно биологическими функциями организма. Субъективное благополучие тесно связано с реализацией физических, духовных и социальных потенций человека. Соответственно, изучение социальных и культурных аспектов, которые влияют на здоровье и благополучие населения, является важнейшим направлением деятельности ВОЗ [2].

Субъективное благополучие как психологическая категория появилось в фокусе научных исследований не так давно. Его категориальные характеристики, как правило, связываются с переживанием субъектом состояния «счастья», комфорта или удовлетворенности собственной жизнью. Субъективное благополучие – одна из основных проблем современной психологии, поскольку изучение данного вопроса связано с пониманием факторов успешности социализации и самореализации личности. Р.М. Шамионов понимает субъективное благополучие как «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другим и процес-

сам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» [12, с. 214].

Традиционно в содержании субъективного благополучия выделяют материальный, физический, социальный, психологический компоненты. Многие авторы указывают на значимость психологического аспекта проблемы, подчеркивая большую зависимость данного феномена от личностных особенностей, ресурсов, собственной активности человека, нежели от внешних условий существования. Конкретные события и условия жизни интерпретируются не в качестве предикторов субъективного благополучия, но как возможное средство его достижения через осмысление, переживание, волевое преодоление [7; 11; 13]. Среди важных показателей психологического благополучия выделяют самопринятие, цель в жизни, компетентность, позитивные отношения с другими людьми, автономию, личностный рост [14].

Однако, не смотря на подчеркивание роли личности, ее активности в формировании субъективного «благополучия-неблагополучия», многие авторы однозначно говорят о социокультурной детерминации критериев благополучия личности. Так Р.М. Шамионов констатирует, что субъективное благополучие оценивается личностью с помощью критериев, которые определяются культурными характеристиками общества, социализирующего личность, социально-экономическими и политическим состоянием общества, которое формирует актуальность ее потребностей. И только потом собственно

свойствами личности и ценностно-смысловыми ориентациями субъекта [12, с. 217].

Таким образом, анализируя контексты детерминации субъективного благополучия личности, можно выделить ряд факторов, определяющих его: органические (физические характеристики человеческого организма), внутриличностные (когнитивные способности, саморегуляция, эмоции, ценности, потребности и т.д.) и социокультурные. Исследование субъективного благополучия личности, невозможно без пристального внимания к социальному контексту ее жизни. Под социальным контекстом, вслед за Т.Л. Крюковой, Т.В. Гущиной, понимаем разнообразные факторы, позволяющие «понять и объяснить смысл и значение происходящего с субъектом» [5, с. 27].

Традиционно к социокультурным относят следующие факторы:

- микрофакторы, связанные с влиянием семьи, стиля семейного воспитания, детско-родительских отношений, отношений сверстников, учителей, врачей;

- мезофакторы, связанные с воздействием условий образования, условий проживания (мегаполис, город, село), воздействием средств массовой информации, неформальной субкультуры;

- макрофакторы, связанные с условиями жизни страны, этноса, с воздействием культуры, религии [9, с. 27].

Особенно актуально исследование проблемы субъективного благополучия и его детерминации в отношении взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В связи с усилением интеграционных процессов все большее внимание уделяется созданию и развитию системы социально-психологической поддержки, вариантов образовательных траекторий лиц с ОВЗ, что влечет за собой необходимость исследования проблематики личности. Однако теоретический анализ проводимых в этой области специальной психологии работ показал, что целенаправленных исследований, изучающих субъективное благополучие людей с ОВЗ чрезвычайно мало.

Характеризуя ограниченные возможности здоровья как ситуацию развития в «затрудненных условиях», А.Н. Леонтьев рассматривает варианты ресурсов, которые позволяют личности справиться с трудностями и формировать более высокий уровень субъективного благополучия. Подчеркивая важность физиологических и психологических ресурсов, автор указывает на особое значение социальных ресурсов, в первую очередь, ресурсов социальной поддержки, поддержки близких [8]. В структуру социальной поддержки обычно включают: эмоциональную поддержку (личностное доверие, общение, выражение близости, эмпатию, понимание); информационную поддержку (советы, анализ ситуации, обратную связь, информа-

цию, помогающую решать проблемы); статусную поддержку (выражение принятия, одобрения, уважения, поддержку самоуважения, признание индивидуальности); инструментальную поддержку (услуги, материальную и практическую помощь в достижении цели, решении проблем) [10].

В то же время в исследованиях отмечена неоднозначная роль социального аспекта в формировании субъективного благополучия и качества жизни людей с ОВЗ. В работе Ю.Е. Куртановой и О.В. Бондарь выявлено большее стремление молодых людей с ОВЗ к самостоятельности и независимости по сравнению со здоровыми сверстниками, что объясняется авторами наличием высокой степени гиперопеки со стороны взрослых [6]. Изучая типы социальной адаптации взрослых людей с инвалидностью, Ю.В. Домбровская, указывает, по сути, на отсутствие или выраженную недостаточность социального ресурса. Это проявляется в недопонимании значимых потребностей лиц с ОВЗ, значимом расстоянии «между жизненным пространством инвалидов и остальных людей» [4, с. 97]. Так респонденты с ОВЗ демонстрируют потребность в статусной, информационной, диффузной (организация досуга) помощи, отмечают осознание собственной социальной изоляции, сепарации. Схожие данные получены при исследовании проблем внедрения инклюзивного образования. Социальные установки в отношении людей с ОВЗ не позволяют в полной мере реализовать механизм социальной поддержки [1].

Таким образом, можно говорить об актуальности исследовательского вопроса о роли социокультурных факторов в определении субъективного благополучия личности людей, имеющих ограниченные возможности здоровья с детства. В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого стало определение специфики социального контекста жизни людей с ОВЗ и ее связь с показателями субъективного благополучия.

Выборку составили 43 человека, взрослые люди с ограниченными возможностями здоровья, имеющие статус «инвалид с детства», не имеющие зафиксированные документально ментальные нарушения. Ограничения обусловлены нарушениями слуха, нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Среди них: 24 респондента мужского пола (средний возраст 37 лет), 19 респондентов женского пола.

**Методический комплекс** исследования представлен следующими методиками:

- Шкала субъективного благополучия Соколовой М.В. (Соколова, 1996) применяется для оценки субъективного благополучия и эмоционального комфорта как маркера качества жизни субъекта.

- Опросник качества жизни ВОЗ, краткая версия (ВОЗКЖ-100), разработан Всемирной организацией здравоохранения.



– Клинико-психологическое интервью, метод сбора анамнеза.

Методики были адаптированы для лиц с нарушением слуха, при затруднениях использовался сурдоперевод.

Полученные результаты представляют собой часть масштабного исследования, посвященного проблеме качества жизни и жизненных траекторий лиц с ОВЗ.

**Результаты исследования и их интерпретация.** Все респонденты оценили субъективное благополучие и качество жизни. Выборка была разделена медианным способом на 2 группы респондентов с учетом только общего показателя субъективного благополучия, выраженного в стенах:  $Me=4,00$ . В первую группу с условно высоким субъективным благополучием (от 1 до 4 стенов) вошли 24 человека (14 мужчин и 10 женщин), средний возраст 37 лет. Среди них 1 человек со значительно выраженными ограничениями способности к передвижению (передвигается в коляске). Пять человек учились в общеобразовательной школе, остальные – в школе – интернате. Во вторую группу с условно более низким социальным благополучием (от 5 стенов и выше) вошли 19 человек (10 мужчин и 9 женщин), средний возраст 36 лет. Среди них 3 человека, у которых значительно ограничены возможности передвижения (передвигаются в коляске). Два человека учились в общеобразовательной школе, три человека находились на индивидуальном обучении. Отмечена статистически значимая разница значений нескольких показателей субъективного благополучия и качества жизни в первой и второй группах (по U-критерию Манна-Уитни).

Интересно, что в оценке качества жизни и состояния здоровья у респондентов двух групп нет

значимых различий. В то же время респонденты второй группы в меньшей степени удовлетворены микросоциальной поддержкой, что сообщает о недостатке сотрудничества с родственниками и друзьями в решении семейных и личных проблем, о недостатке поддержки, одобрения, воодушевления со стороны семьи и друзей. Возможно, эти данные свидетельствуют о субъективно недостаточной роли семьи и друзей в жизни личности. Респонденты второй группы ниже оценивают физическое и психическое благополучие, у них ниже показатели самовосприятия. Возможно, респонденты могут чувствовать свою неуверенность в плане взаимодействия с другими людьми, испытывают сомнения в оценке своих способностей, образования, семейного отношения, самосовершенствования, отношения окружающих к ним. Данные результаты могут свидетельствовать о недостаточной удовлетворённости индивида тем, как он выглядит, о преобладании негативных оценок собственного тела.

У респондентов второй группы (с низкими значениями показателей субъективного благополучия) отмечается более выраженные признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику (депрессия, нарушение сна, рассеянность и т.п.), изменение настроения. Люди в меньшей степени удовлетворены своей повседневной деятельностью. Данные показатели определяют более низкие показатели общего балла субъективного благополучия.

Специфика социального контекста жизни респондентов отслеживалась с помощью метода сбора анамнеза и клинико-психологического интервью. Среди наиболее значимых параметров социального контекста были выделены: наличие семьи в разные периоды жизни, наличие собствен-

Таблица 1

Статистические данные достоверности различий между показателями качества жизни в выделенных группах

Показатели качества жизни	U	p-value
Качество жизни	114,0000	0,240115
Состояние здоровья	101,500	0,106577
Физическое и психическое благополучие	82,000	0,023045
Самовосприятие	52,5000	0,000712
Микросоциальная поддержка	79,0000	0,017349
Социальное благополучие	85,0000	0,030241

Таблица 2

Статистические данные достоверности различий между показателями субъективного благополучия в выделенных группах

Показатели субъективного благополучия	U	p-value
Симптоматика	51,0000	0,000616
Изменение настроения	37,5000	0,000063
Самооценка	74,50000	0,010507
Удовлетворенность	26,5000	0,000007

Показатели социального контекста в обеих группах респондентов

Показатели социально контекста	1 группа (%)	2 группа (%)	Статистически значимы различия по критерию Фишера
Наличие семьи в детстве, подростковом, юности	100	94	-
Включенность в ДОУ	71	21	3,425 $p \leq 0,000$
Включенность в образовательное учреждение в младшем школьном возрасте	100	80	3,021 $p \leq 0,000$
Включенность в образовательное учреждение в подростковом возрасте	92	74	-
Включенность в образовательное учреждение в юношеском возрасте	80	70	-
Включенность в систему дополнительного образования (подростковый возраст)	21	11	-
Уровень образования:			
Начальное		16	2,679 $p \leq 0,000$
Неполное среднее	30	16	-
Среднее	17	42	1,823 $p \leq 0,034$
Среднее специальное	33	16	-
Высшее	20	10	-
Наличие работы	54	47	-
Наличие собственной семьи	58	31,5	1,754 $p \leq 0,040$
Включенность в общественную организацию	83	63	-

ной семьи респондентов во взрослом возрасте, включенность в образовательные организации и организации дополнительного образования на разных этапах жизни, наличие друзей, круга сверстников, включенность в общественные организации, наличие работы. На наш взгляд, важно не только отследить присутствие данных параметров, но определить их специфику у каждой группы респондентов, а также, по возможности, выявить специфику социальных отношений на определенном возрастном этапе.

Как видим, уже на этапе дошкольного детства респонденты второй группы испытывают дефицит в социальных контактах. Больше половины из них находились дома, подготовку к школе осуществляли родственники (мама, бабушка, тетя). Этот дефицит в определенной степени прослеживается и на последующих возрастных этапах. Практически в два раза меньше респондентов второй группы, по сравнению с первой, включены в систему дополнительного образования, а также имеют более низкий уровень образования. Высшее образование не имеет ни один из представителей второй группы. Это может быть обусловлено, с одной стороны, тяжестью нарушения, с другой стороны, особенностями социальной ситуации. Важно указать, что наличие работы, семьи, включенность в общественную организацию («Всероссийское общество глухих») отмечено только у респондентов с нарушениями слуха. На наш взгляд, в данном случае прослеживается некоторый парадоксальный феномен. Вопреки представлению о негативной роли объединений незлышащих людей, приводящей к социальной, в данном случае наблюдается ее позитивный эффект. Включенность в общественную организацию позволяет эффективнее осуществить

поиск работы, способствует поиску брачного партнера, что повышает относительный уровень социальной адаптации.

Варианты профессионального образования и трудоустройства для лиц с нарушениями слуха более разнообразны, чем для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако и те, и другие респонденты имеют низкие показатели субъективного благополучия.

Ответы респондентов, полученные с помощью метода сбора анамнеза клинико-психологического интервью, были повергнуты контент-анализу, что позволило определить специфику социальных факторов на разных этапах жизни в выделенных группах.

Для группы респондентов с высокими показателями благополучия характерна достаточная осведомленность о родительской и прародительской семье. Опрашиваемые могли сообщить о некоторых особенностях характера родственников, событиях жизни. Преобладают положительные воспоминания о семье, особенно о маме, бабушке, дедушке. Отрицательные характеристики семейных отношений встречаются нечасто. В разные периоды жизни респонденты включены в образовательные организации (детский сад, общеобразовательная школа, специальная школа), присутствует позитивная оценка отношений с одноклассниками и учителями.

Для группы респондентов с низкими показателями субъективного благополучия характерно меньшее количество воспоминаний о семье, практически отсутствуют упоминания о семье прародителей. В отличие от первой группы присутствуют отрицательные характеристики фигуры матери, меньше положительных характеристик отца. Чаше упоминается недовольство родителей детьми, вос-

**Специфические характеристики социальных факторов развития,  
выделенные с помощью метода контент-анализа, в исследуемых группах**

Показатели	1 группа	2 группа
Характеристика мамы	Положительные качества: 62,5% (хорошая, добрая, строгая, работающая, жалостливая, вспыльчивая, но отходчивая). Отрицательные качества: 4% (не хочу говорить)	Положительные качества: 31% (строгая, жалостливая, энергичная, требовательная, добрая). Отрицательные качества: 21% (недовольна моими увлечениями творчеством, любила младшего брата; недовольна, что родила такого ребенка (больного); сидела в тюрьме за кражу).
Характеристика папы	Положительные качества: 17% (добрый, вспыльчивый, но отходчивый, воспитывал меня как надо). Отрицательные качества: 13% (не хочу говорить, злой, бил мать).	Положительные качества: 15% (трудолюбивый, спокойный). Нейтральные качества: 10% (главный, предприниматель). Отрицательные качества: 37% (хмурый всегда, отказался меня в Кострому везти (в школу), сидел в тюрьме, агрессивный, пил, ругал меня).
Отношения в семье	Характеризуют как хорошие: 79% (хорошие, заботились, к школе готовили, большая семья, ухаживала мама)	Характеризуют как хорошие: 37% (дружная семья, баловали, ухаживала мама). Проживали с бабушкой: 16%. Проживали в детском доме: 11%. Недовольство родителей: 5%. Много был в больнице: 5%
Отношение с учителями	Характеризуют как хорошие 33%	Характеризуют как хорошие 15%
Поездки, путешествия в подростковом и юношеском возрасте	25%	15%
Общение с одноклассниками в младшем школьном возрасте	Характеризуют как хорошие 25%. Много драк, но без обиды: 8%	Характеризуют как хорошие: 21%. Вспоминают драки: 5%. Негативные отношения: 11% (смеялись надо мной, стеснялся).
Общение с одноклассниками в подростковом возрасте	Характеризуют как хорошие 25%	Характеризуют как хорошие 25%. Характеризуют как плохие 5%
Достижения в кружках, секциях, положительная оценка	38%	16%
Наличие значительных поворотных событий (переезд в другой город, другую страну; смерть близких, арест родителей)	8%	33%

поминания о том, что родители больше любили других детей, что ребенок много времени проводил с бабушкой. В два раза реже, по сравнению с первой группой, отношения в семье характеризуются как положительные. По сравнению с первой группой, либо отсутствуют характеристики отношений со сверстниками (люди с нарушениями слуха), либо чаще указывается на негативное отношение со сверстниками (люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата) в разные возрастные периоды. Сам период школьного обучения либо никак не оценивается респондентами (люди с нарушением слуха), либо несет негативные оценки (люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата: «сидел дома»; «из школы исключили, сказали, что не справлюсь»; «в школу пошла, дети смеялись, старалась не замечать их»). Представители данной группы упоминают о значительных поворотных событиях жизни. Эти события обусловлены как внешними условиями, например, переезд в другую страну: «в Баку война началась, переехали в Россию»; семейными условиями: «было

6 лет, посадили маму за кражу», «в 4 года долго была в больнице одна, стала бояться, что родители не заберут», «мне было 20 лет – умерла мама, остался один».

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Все обследованные лица с ограниченными возможностями здоровья имеют показатели качества жизни и субъективного благополучия ниже средненормативных значений. Однако выборка «расслоилась» на группу, имеющую невысокие, но более благоприятные показатели субъективного благополучия, и группу с предельно низкими показателями субъективного благополучия. В представленных группах не наблюдается отчетливой специфичности «органических» характеристик, то есть субъективное благополучие не определяется собственно самим нарушением. Большую роль играет степень ограничений в самостоятельном передвижении, то есть активность индивида.

2. Лица с ОВЗ с предельно низкими показателями субъективного благополучия сигнализируют

о недостаточности микросоциальной поддержки, неуверенности в ближайшем окружении, сомнениях в значимости собственной личности.

3. Анализ микросоциальных факторов развития лиц с ОВЗ с предельно низким уровнем субъективного благополучия показал, что они имели проблемы принятия ближайшим окружением, опыт депривации, образ родителей чаще имеет отрицательную окраску. В настоящий момент времени они значительно реже имеют собственные семейные отношения.

4. Мезосоциальные факторы становления и определения недостаточного собственного благополучия лиц с ОВЗ характеризуются историей недостаточной включенности в социальные отношения, институты, начиная с дошкольного возраста и по настоящий момент времени, ограниченностью отношений со сверстниками, учителями, редким опытом достижений и успеха. В настоящий момент лица с ОВЗ с крайне низкими показателями субъективного благополучия реже имеют работу, то есть находятся в статусе «безработного» инвалида.

5. Макросоциальные факторы развития не проявили себя отчетливо в интервью и истории жизни взрослых лиц с ОВЗ, однако у людей, оценивающих свое благополучие как крайне низкое, нестандартные, «поворотные», глобальные социальные факторы встречаются чаще.

#### Библиографический список

1. Адеева Т.Н. Психологические установки по отношению к детям с ОВЗ в аспекте процесса интеграции // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2016. – № 6 (41) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mprj.ru> (дата обращения: 06.08.2018).

2. Без предубеждения: анализ культурных контекстов оценки здоровья и благополучия / Реферат первого совещание группы экспертов ВОЗ: Культурные контексты здоровья и благополучия, № 1. – Копенгаген, Дания, 15–16 января 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/284905/Cultural-contexts-health-ru.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/284905/Cultural-contexts-health-ru.pdf) (дата обращения: 06.08.2018).

3. Горьковая И.А., Микляева А.В. Социально-психологические факторы жизнестойкости подростков с нарушениями зрения // Ананьевские чтения – 2017. Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: Материалы междунар. практ. конф. – СПб.: Айсинг, 2017. – С. 230–232.

4. Домбровская Ю.А. Типы социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья (по материалам социологического опроса в городах Орел и Калуга) // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. – 2016. – № 2. – С. 89–100.

5. Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совла-

дающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.

6. Куртанова Ю.Е., Бондарь О.В. Исследование субъективного качества жизни молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtanova\\_Bondar.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtanova_Bondar.phtml) (дата обращения: 06.08.2018).

7. Лебедева А.А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 1. – С. 83–91.

8. Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Силантьева Т.А. Место и функции социальной поддержки в структуре личностных ресурсов лиц с ограниченными возможностями здоровья // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – № 3. – С. 120–134.

9. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10. – № 55 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1476-samokhvalova55.html> (дата обращения: 28.07.2018).

10. Соловьева Н.А., Корешкова И.С. Социальная поддержка молодых инвалидов как одно из направлений современной социальной политики // Вестник социально-политических наук. – 2015. – № 14. – С. 70–74.

11. Хазова С.А., Адеева Т.Н., Тихонова И.В. Варианты жизни в затрудненных условиях развития // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 176–183.

12. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 3. – С. 213–219.

13. Lyubomirsky S., Sheldon K.M., Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change // Review of General Psychology. – 2005. – Vol. 9. – № 2. – P. 111–131.

14. Riff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

#### References

1. Adeeva T.N. Psihologicheskie ustanovki po otnosheniyu k detyam s OVZ v aspekte processa integracii // Medicinskaya psihologiya v Rossii: ehlektron. nauch. zhurn. – 2016. – № 6 (41) [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mprj.ru> (data obrashcheniya: 06.08.2018).

2. Bez predubezhdeniya: analiz kul'turnyh kontekstov ocenki zdorov'ya i blagopoluchiya / Referat

- pervogo soveshchaniya gruppy ehkspertov VOZ: Kul'turnye konteksty zdorov'ya i blagopoluchiya, № 1. – Kopenhagen, Daniya, 15–16 yanvarya 2015 g. [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0010/284905/Cultural-contexts-health-ru.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/284905/Cultural-contexts-health-ru.pdf) (data obrashcheniya: 06.08.2018).
3. Gor'kovaya I.A., Miklyaeva A.V. Social'no-psihologicheskie faktory zhiznestojkosti podrostkov s narusheniyami zreniya // Anan'evskie chteniya – 2017. Preemstvennost' v psihologicheskoy nauke: V.M. Bekhterev, B.G. Anan'ev, B.F. Lomov: Materialy mezhdunar. prakt. konf. – SPb.: Ajsing, 2017. – S. 230–232.
4. Dombrovskaya YU.A. Tipy social'noj adaptacii lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (po materialam sociologicheskogo oprosa v gorodah Orel i Kaluga) // Lokus: lyudi, obshchestvo, kul'tury, smysly. – 2016. – № 2. – S. 89–100.
5. Kryukova T.L., Gushchina T.V. Kul'tura, stress i koping: sociokul'turnaya kontekstualizaciya sovladayushchego povedeniya. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova; KGTU, 2015. – 236 s.
6. Kurtanova YU.E., Bondar' O.V. Issledovanie sub"ektivnogo kachestva zhizni molodyh lyudej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2014. – № 1 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: [http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtanovia\\_Bondar.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kurtanovia_Bondar.phtml) (data obrashcheniya: 06.08.2018).
7. Lebedeva A.A. Kachestvo zhizni lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot sredovogo podhoda k lichnostnomu // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2012. – № 1. – S. 83–91.
8. Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Silant'eva T.A. Mesto i funkcii social'noj podderzhki v strukture lichnostnyh resursov lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2015. – T. 11. – № 3. – S. 120–134.
9. Samohvalova A.G. Sociokul'turnaya determinaciya kommunikativnyh trudnostej sovremennyh detej i podrostkov // Psihologicheskie issledovaniya. – 2017. – T. 10. – № 55 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1476-samokhvalova55.html> (data obrashcheniya: 28.07.2018).
10. Solov'eva N.A., Koreshkova I.S. Social'naya podderzhka molodyh invalidov kak odno iz napravlenij sovremennoj social'noj politiki // Vestnik social'no-politicheskikh nauk. – 2015. – № 14. – S. 70–74.
11. Hazova S.A., Adeeva T.N., Tihonova I.V. Varianty zhizni v zatrudnennyh usloviyah razvitiya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. – 2017. – № 4. – S. 176–183.
12. SHamionov R.M. Kriterii sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti: sociokul'turnaya determinaciya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. – 2015. – T. 4. – № 3. – S. 213–219.
13. Lyubomirsky S., Sheldon K.M., Schkade D. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change // Review of General Psychology. – 2005. – Vol. 9. – № 2. – P. 111–131.
14. Riff C.D. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

## ДИАГНОСТИКА ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*В статье рассматриваются результаты изучения временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом. У данной категории детей страдает формирование временных представлений, а именно, понимание длительности и последовательности явлений окружающей действительности, ориентировка во времени, словесное обозначение временных компонентов. Для эффективной коррекционной работы создана методика, которая направлена на изучение временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом. Методика включает 2 блока: 1) оценка чувства времени; 2) понимание отношений временной последовательности. С помощью данной методики исследуются представления детей о временах года, представления о понятии год, представления о месяцах года, представления о неделе, представления о днях недели, представления о частях суток, а также, о понимании временной последовательности в течение дня, об установлении временной последовательности событий, об установлении временных представлений, об установлении возрастной половой идентификации.*

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич, время, временные представления, исследование оценки чувства времени, понимание отношений временной последовательности.

Детский церебральный паралич (ДЦП) – тяжелое хроническое инвалидизирующее заболевание центральной нервной системы, распространенность которого, начиная с середины прошлого века, постепенно возрастает во всем мире [3, с. 60; 4, с. 91]. В структуре нарушений у дошкольников с ДЦП, наблюдается несформированность временных представлений, что влияет на не полноценное формирование картины мира и осознание самого себя в нем.

Время – это форма протекания физических и психических процессов, условие возможности изменения. Это необратимое течение, в котором происходят все существующие процессы, являющиеся фактами.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что у дошкольников с детским церебральным параличом имеются стойкие нарушения временных представлений, проявляющиеся в разной степени. Специальных исследований временных представлений, в основе которых лежат представления и понятия о времени у детей с церебральным параличом нет.

В 1980-е годы Н.В. Симонова в своих работах указывала на влияние нарушений всей двигательной системы и овладение временными представлениями [9, с. 36; 10, с. 82; 11, с. 54]. Автор утверждал, что у детей с двигательными нарушениями, происходят нарушения различных звеньев, которые входят в единый процесс временного восприятия, а именно, чувственное восприятие, ориентировка во времени, словесное обозначение временных компонентов, что может с различной степенью выраженности проявляться в разнообразных видах деятельности, особенно по мере их усложнения и видоизменения. С развитием речи и общих представлений об окружающем возможна частичная компенсация недостаточности активной временной ориентировки [6, с. 45; 5, с. 14; 7, с. 14; 8, с. 23; 12]. У данной категории детей были вы-

явлены значительные трудности в формировании временных представлений [1, с. 40].

В последующие годы ряд авторов указывал на труды И.Ю. Левченко, Т.А. Мусейбовой, Т.Д. Рихтерман, Н.В. Симоновой, однако, это были результаты наблюдения, а не специального экспериментального исследования. Нами были проведены исследования, которые дали возможность оценить особенности развития временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП, не имеющих интеллектуальных нарушений.

Анализ состояния временных представлений проводился на основании экспериментального изучения 90 дошкольников, с различными клиническими формами ДЦП. В своем исследовании, мы проследили развитие времени у воспитанников от шести до семи лет.

Мы проанализировали Основную образовательную программу дошкольного образования (ООП ДО) подготовительной группы и выяснили нормативы временных представлений.

Ребенок должен к 6 годам:

– иметь представления о времени на основе наиболее характерных признаков (по наблюдениям в природе, по изображениям на картинках); узнавать и называть реальные явления и их изображения: времена года и части суток, дни недели, месяца;

К 7–8 годам он:

– определяет времена года, части суток, дни недели, месяца.

При анализе результатов детей с ДЦП мы ориентировались на эти нормативы.

При проведении исследования нами была проанализирована медицинская документация дошкольников с ДЦП, проведена беседа с педагогами, работающими с этими дошкольниками, во время которой мы выяснили, что ведущие нарушения у этих детей являются нарушениями двигательного развития разной степени выраженности вследствие раннего органического поражения ЦНС [1, с. 62, 59].

Таблица 1

Степени тяжести поражения двигательных функций у детей дошкольного возраста с ДЦП

Удержание вертикального положения		
Группы детей	Количество участников	Процентное соотношение
Не удерживает вертикальное положение	3	3,3
Удерживает кратковременно с поддержкой	26	28,9
Сидя	27	30
Стоя	34	37,8

Таблица 2

Способы передвижения детей дошкольного возраста с ДЦП

Способы передвижения	Количество участников	Процентное соотношение
Самостоятельно на значительные расстояния или самостоятельно в пределах помещения	24	26,7
С опорой на трость	0	0
С костылями	36	40
В коляске	30	33,3

Результаты проведенного анализа медицинской, педагогической и психологической документации представлены в таблице 1 и 2.

Итак, в экспериментальной группе были дети с разной тяжестью двигательных нарушений: с тяжелыми двигательными нарушениями – они самостоятельно не передвигались, а некоторые даже не удерживали вертикальное положение; с нарушениями средней тяжести – передвигались с опорой; с легкими нарушениями – ходили самостоятельно.

При отборе участников исследования мы включили в эксперимент только детей, не имеющих интеллектуальных нарушений, ориентировались на заключения психолого-медико-педагогической комиссии и клинические диагнозы.

Известно, что у лиц с ДЦП не существует прямой зависимости тяжести двигательного нарушения и уровня интеллектуального развития (И.Ю. Левченко). Также, отметим, что все участники исследования владели экспрессивной речью, однако, у большинства детей имели место дизартрические нарушения, что затрудняло разборчивость речи.

Изучение временных представлений у дошкольников с ДЦП осуществлялась по специально разработанной методике, в основе которой лежат материалы Т.Д. Рихтерман [13, с. 11], а также, методика изучения половозрастной идентификации Н.Л. Белопольской, предназначенной для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста ребенка. Разработанную методику мы использовали с целью оценки временных представлений у дошкольников.

Задания для детей сгруппированы в 2 блока. С помощью методики у детей исследуются представления о временах года, представления о понятии год, представления о месяцах года, представления о неделе, представления о днях недели, представления о частях суток, а также, о понимании временной последовательности в течение дня, об

установлении временной последовательности событий, об установлении временных представлений, об установлении половозрастной идентификации [14, с. 48; 15, с. 36]. Методика обследования включает использование: картинок, изображающих действия людей в разное время суток; картинок, изображающих один и тот же пейзаж в разное время суток; картинок с изображением времен года и др.

Дошкольнику предлагается выполнить задания и ответить на вопросы. Например: Назови, какие ты знаешь времена года... Назови, какой год будет... Назови месяцы времени года зима... Скажи, сколько недель в месяце... Назови дни недели по порядку... Назови, какие части суток ты знаешь...

### Результаты исследования

*1. Оценка чувства времени.* При изучении оценки чувства времени необходимо было определить знания дошкольников о временах года, о понятии год, о месяцах года, о неделе, о днях недели, о частях суток.

Итак, сначала мы изучали умения дошкольника дать словесные ответы на вопросы, касающиеся времен года. Задача состояла в том, чтобы воспитанники назвали времена года, их признаки и какое время года на данный момент, было и будет. С этой задачей справились все дети, которым доступна речь. Ответили на поставленные перед ними вопросы неправильно 45% дошкольников, справились 45%, оставшаяся группа детей не поняла вопросы, другая часть этой группы не ответила, т.к. уровень коммуникации этих детей не позволяет выражать свои мысли.

Следующим этапом было изучение представлений о понятии год. Педагогу необходимо было задать вопросы, и выяснить, какой год сейчас, какой будет и какой был. Число дошкольников, которые справились с этим заданием составило 25%. 75%, как правило, не знают, что такое год, и как следствие, какой сейчас, какой был и какой будет. Некоторая часть детей пользовалась подсказками.

Далее мы исследовали представления о месяцах года, где детям предлагалось ответить на вопросы о том, какие бывают месяцы, какие месяцы знают дошкольники в соответствии со временем года, какие месяцы первые и последние в году, и сколько их всего. Как правило, дети знают месяцы, но при назывании их по порядку сбивались и называли неправильно. 25% дошкольников справились с заданиями, используя подсказку педагога. Сложнее было назвать месяцы в соответствии с временем года. И задания, которые недоступны основной массе детей: назвать первый и последний месяцы в году.

В своем исследовании мы изучали у воспитанников представления о неделе и днях недели. Задача этого этапа выяснить, сколько недель в месяце, сколько дней в неделе, а также детям необходимо было назвать дни недели, соблюдая последовательность. Как показал результат, дети знают дни недели, понимают, что неделя – это совокупность нескольких дней. Часто воспитанники сбивались и при перечислении по порядку называли неправильно дни недели.

При изучении представлений о частях суток детям необходимо было назвать время суток, с опорой на карточки назвать, когда бывает то, что изображено на них, а также расположить карточки по порядку наступления частей суток. Следующая часть задания представляла собой ответы детей на вопросы, что было перед тем, как наступило то или иное время суток, а также что будет после этой части суток. Дошкольники, которым доступна коммуникация и есть базовые представления об описанных ранее вопросах, частично справились с заданиями. Таких детей оказалось 37%, они знают части суток, могут правильно расположить картинный материал, иногда допускают ошибки в последовательном назывании времени суток. 44% используют помощь педагога, при этом совершают ошибки. 19% воспитанников подобные задания недоступны.

При проведении исследования были получены данные, представленные в диаграмме (см. рис. 1).

Проведенные исследования оценки чувства времени свидетельствуют о том, что 21 дошкольник (23,2%) выполнил предложенные им задания самостоятельно, 18 воспитанников (20%) воспользовались помощью педагога. Не справилась с за-

даниями основная масса воспитанников, 61 человек – 67,8%.

2. *Понимание отношений временной последовательности.* В данном блоке мы изучали понимание отношений временной последовательности. Для этого в первом задании детям необходимо было рассказать о том, как проходит их день с опорой на иллюстрации. Дошкольники рассказывали с удовольствием о своем дне, не всегда опираясь на картинный материал, как правило, рассказ состоял из четырех простых предложений. Воспитанники, имеющие общим недоразвитие речи первого и второго уровней, практически не справились с предложенным заданием.

Во втором задании дошкольникам необходимо было расположить картинки по порядку, а затем рассказать с чего все началось и чем закончилось. С первой частью данного задания справилось 75% детей, 15% расположили, но предложенное расположение было неправильным, 10% детей не справились с заданием. Вторая часть задания была сложна детям, у которых коммуникация на низком уровне. Воспитанники, которым доступна речь составляли рассказ, при этом, как правило, он был беден, состоял из простых предложений. Основная часть дошкольников пользовалась помощью педагога.

В третьем задании этого блока необходимо было разложить картинки, а затем рассказать, что произошло, и было бы дальше. Расположение картинок не составило труда у 75% детей, 15% допустили ошибки, для 10% задание было недоступно. Результаты составления рассказа были схожи с предыдущим заданием.

Завершающее задание в этом блоке было направлено на установление половозрастной идентификации. Детям необходимо было разложить картинки с изображением людей по возрасту. 50% дошкольников справились с данным заданием, 30% часто сбивались, и не всегда выкладывали верно, каждый раз используя помощь педагога, для 20% детей данное задание недоступно.

При проведении исследования были получены данные, представленные в диаграмме (см. рис. 2).

Результаты показали (см. рис. 2): выполнили предложенные задания самостоятельно – 15,5%, воспользовались помощью педагога – 20%, не справились с заданиями – 64,5%.

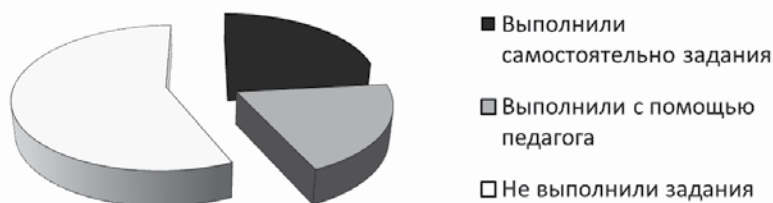


Рис. 1. Результаты исследования оценки чувства времени



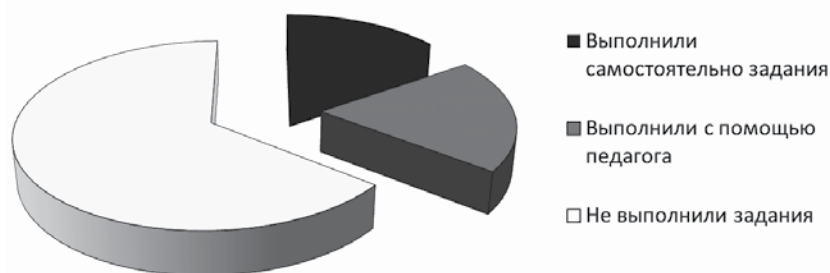


Рис. 2. Результаты исследования понимания отношений временной последовательности

Сравнивая результаты, полученные у детей с ДЦП мы выявили, что все дети имеют уровень сформированности временных представлений ниже, чем требовала ООП ДО к детям нормативно-го развития 6 лет.

У дошкольников с ДЦП недостаточно сформированы временные представления. Как правило, дети знают времена года, но не могут их расположить в нужной последовательности, и назвать основные признаки.

Основная масса воспитанников не знает, что такое год, следовательно, не доступна им возможность объяснить какой год сейчас, какой был и какой будет.

Представления о месяцах года не соответствует возрасту. Дошкольники, как правило, знают некоторые месяцы, но при назывании их не соблюдают последовательность, пропускают, называя лишь только те, которые в памяти яркие на события. Затрудняются отнести месяца к временам года, а также, какой месяц первый в году, а какой последний.

Представления о недели, частично сформировано. На вопрос: «Сколько дней в неделе?», некоторые воспитанники отвечают не задумываясь. При этом на вопрос: «Сколько недель в месяце?» дети не отвечают. Исходя из этого, педагог приходит к выводу, что последний вопрос дети даже не понимают.

Дни недели дошкольники знают, но не все могут воспроизвести правильную последовательность. Представления о частях суток сформировано, но не у большинства, данные представления не доведены до автоматизма. Дети не знают слова «сутки», при этом знают понятия «утро», «день», «вечер» «ночь». Не все справляются с заданием на расположение картинок в правильном порядке.

Задания, направленные на понимание временной последовательности в течение дня, дошкольникам с ДЦП даются с трудом, что связано с мыслительной деятельностью, направленной на расположение ряда картинного материала и дальнейшей вербализацией этого дидактического материала. Некоторые воспитанники допускают ошибки в расположении картинного материала по порядку с соблюдением всех событий.

Дети испытывают трудности при установлении временных представлений. Они могут расположить картинки, но вербально озвучить не

могут, дошкольники пользуются помощью педагога. Не всегда понимают, что происходило, и что произойдет в будущем.

Изучая умения устанавливать половозрастную идентификацию детьми с ДЦП, мы выяснили, что дошкольники выполняли данное задание, испытывая трудности. 15,5% детей самостоятельно располагают картинный материал, при этом допускают ошибки (не знают куда положить карточку с изображением старушки и школьницы; мальчика и школьника). Также, как и в предыдущем задании, вербально сформировать свое высказывание удалось только 10%.

**Анализ результатов изучения временных представлений у дошкольников с ДЦП** показал следующее.

Дети, находящиеся в подготовительной группе, не всегда имеют представления о текучести, необратимости и периодичности времени. Иногда называют последовательность всех дней недели, месяцев, но, как правило, пользуясь помощью специалиста. Дошкольники знают названия времен года, и какое время года на данный момент. Однако, не всегда правильно употребляют в речи слова: «сначала», «потом», «до», «после», «раньше», «позже», «в одно и тоже время». Не все выше перечисленные слова, можно встретить в активном словаре дошкольников с ДЦП в возрасте шести-семи лет.

Приведенный выше обзор сформированности временных представлений у дошкольников шести – семи лет с ДЦП позволяет подтвердить особое значение описываемых умений для формирования познавательной деятельности и психического развития ребенка в целом. Это определяет необходимость разработки технологии комплексной диагностики и коррекции, и соответствующего системного анализа временных представлений у детей дошкольного возраста с ДЦП.

#### Библиографический список

1. Кузнецова Г.В. Особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. – М.: Изд-во «Логомаг», 2016. – 134 с.
2. Кузнецова Г.В. Система изучения графических навыков у детей с церебральным параличом дошкольного возраста // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2004. – № 1. – С. 59.

3. Ладович К.С. Инновационный подход к изучению пространственных и временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом // Специальное образование. – 2015. – № 4 (40). – С. 60–69.

4. Логинова К.С. К вопросу развития временных представлений у детей с детским церебральным параличом дошкольного возраста // Интеграционные процессы в науке в современных условиях: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 20.03.2018). – Уфа: АЭТЕРНА, 2018. – Т. 3. – С. 91–94.

5. Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Вариативность особых образовательных потребностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата как основа проектирования специальных условий обучения // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 14–21.

6. Левченко И.Ю., Гусейнова А.А. К проблеме стандартизации специальных условий образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. – № 4. – Т. 4. – С. 45–49.

7. Левченко И.Ю., Абкович А.Я. Сравнительный анализ готовности образовательных организаций разного типа к обучению школьников с церебральным параличом // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2015. – № 4. – Т. 3. – С. 14–27.

8. Мусейбова Т.А. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 2. – С. 23–28.

9. Симонова Н.В. Состояние пространственно-временных отношений у детей с церебральными параличами // Дефектология. – 1980. – № 6. – С. 35–41.

10. Симонова Н.В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с церебральными параличами // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 82–87.

11. Симонова Т.Н., Левченко И.Ю. Вариативные особенности развития дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями // Детская и подростковая реабилитация. – 2015. – № 2 (25). – С. 54–58.

12. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. – М.: Просвещение, 1988. – 303 с.

13. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991. – 47 с.

14. Щербакоева Е., Фунтикова О. Формирование временных представлений // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 3. – С. 48–54.

15. Щербакоева Е., Фунтикова О. Формирование представлений и понятий о времени с помощью объемной модели // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 7. – С. 36–42.

#### Referencies

1. Kuznecova G.V. Osobennosti izobrazitel'noj deyatelnosti detej doshkol'nogo vozrasta s detskim

cerebral'nym paralichom. – М.: Izd-vo «Logomag», 2016. – 134 s.

2. Kuznecova G.V. Sistema izucheniya graficheskikh navykov u detej s cerebral'nym paralichom doshkol'nogo vozrasta // Korrekcionnaya pedagogika: teoriya i praktika. – 2004. – № 1. – S. 59.

3. Ladovich K.S. Innovacionnyj podhod k izucheniyu prostranstvennyh i vremennyh predstavlenij u doshkol'nikov s detskim cerebral'nym paralichom // Special'noe obrazovanie. – 2015. – № 4 (40). – S. 60–69.

4. Loginova K.S. K voprosu razvitiya vremennyh predstavlenij u detej s detskim cerebral'nym paralichom doshkol'nogo vozrasta // Integracionnye processy v nauke v sovremennyh usloviyah: sb. statej mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Novosibirsk, 20.03.2018). – Ufa: AEHTERNA, 2018. – Т. 3. – S. 91–94.

5. Levchenko I.YU., Abkovich A.YA. Variativnost' osobyh obrazovatel'nyh potrebnostej detej s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata kak osnova proektirovaniya special'nyh uslovij obucheniya // Defektologiya. – 2017. – № 2. – S. 14–21.

6. Levchenko I.YU., Gusejnova A.A. K probleme standartizacii special'nyh uslovij obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2016. – № 4. – Т. 4. – S. 45–49.

7. Levchenko I.YU., Abkovich A.YA. Sravnitel'nyj analiz gotovnosti obrazovatel'nyh organizacij raznogo tipa k obucheniyu shkol'nikov s cerebral'nym paralichom // Standarty i monitoring v obrazovanii. – 2015. – № 4. – Т. 3. – S. 14–27.

8. Musejibova T.A. Razvitie orientirovki vo vremeni u detej doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie. – 1972. – № 2. – S. 23–28.

9. Simonova N.V. Sostoyanie prostranstvenno-vremennyh otnoshenij u detej s cerebral'nymi paralichami // Defektologiya. – 1980. – № 6. – S. 35–41.

10. Simonova N.V. Formirovanie prostranstvenno-vremennyh predstavlenij u detej s cerebral'nymi paralichami // Defektologiya. – 1981. – № 4. – S. 82–87.

11. Simonova T.N., Levchenko I.YU. Variativnye osobennosti razvitiya doshkol'nikov s tyazhelymi dvigatel'nymi narusheniyami // Detskaya i podrostkovaya reabilitaciya. – 2015. – № 2 (25). – S. 54–58.

12. Formirovanie ehlementarnyh matematicheskikh predstavlenij u doshkol'nikov / pod red. A.A. Stolyara. – М.: Prosveshchenie, 1988. – 303 s.

13. Rihterman T.D. Formirovanie predstavlenij o vremeni u detej doshkol'nogo vozrasta. – М.: Prosveshchenie, 1991. – 47 s.

14. SHCHerbakova E., Funtikova O. Formirovanie vremennyh predstavlenij // Doshkol'noe vospitanie. – 1988. – № 3. – S. 48–54.

15. SHCHerbakova E., Funtikova O. Formirovanie predstavlenij i ponyatij o vremeni s pomoshch'yu ob'emnoj modeli // Doshkol'noe vospitanie. – 1986. – № 7. – S. 36–42.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Статья посвящена проблеме коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В статье раскрыты лингвистические, психолингвистические и психологические положения обучения связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Проанализировано содержание программы по русскому языку для младших классов, в которых обучаются дети с тяжелыми нарушениями речи. Раскрыты особенности обучения построению предложений, пересказу, изложению, сочинению с учетом требований федерального государственного стандарта начального образования, требований, изложенных в адаптированных образовательных программах для обучения русскому языку младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Названы виды работ, доступные для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, в рамках инклюзивного обучения. Перечислены методические требования к организации работы по развитию связной речи на уроках развития речи.*

**Ключевые слова:** коррекция связной речи, обучение русскому языку, тяжелые нарушения речи, младшие школьники.

**П**рактика обучения детей с тяжелыми нарушениями речи свидетельствует о том, что уровень владения связной речью во многом определяет уровень сформированности учебных знаний, умений и навыков по всем предметам школьной программы. У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи выявляются особенности связной речи, для которых характерны нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях, пропуск главных событий, повторы отдельных эпизодов при составлении рассказа на определенную тему, по картинке, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, составлении рассказов на свободную тему, творческих рассказов дети пользуются чаще всего простыми предложениями, в которых зачастую отмечается нарушенный порядок слов, отсутствие связи между ними (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина, К.В. Комаров и др.). Однако у данной категории детей уровень сформированности умений, связанных с построением связных высказываний неодинаков и повышается от класса к классу (Л.Ф. Спирина). Такие данные говорят о необходимости отбора особого содержания обучения, постановке специальных задач формирования связной речи, видоизменения заданий, предназначенных для учащихся с нормальным речевым развитием.

Согласно ФГОС НОО в адаптированных образовательных программах обучения русскому языку для детей с ТНР выделяется специальное направление «Развитие письменной и устной речи», предполагающее в качестве предметного результата обогащение и активизацию словаря; развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму [8; 11; 12]. Это говорит о необходимости перестройки организации всей работы по развитию связной речи детей с ТНР в рамках общеобразовательной школы.

Следует особо подчеркнуть, что работа по обучению связной речи младших школьников с тяже-

лыми нарушениями речи и с нормальным речевым развитием имеет в своей основе теоретическую базу, которая опирается на положения лингвистики и психолингвистики (М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполитова и др.). В качестве психолингвистической основы в методике обучения связной речи выступает теория речевой деятельности, раскрывающая сущность, виды и механизмы речевой деятельности, основные этапы речевого действия, обеспечивающие их умения и навыки. Согласно этой теории речь представляет собой специфический вид человеческой деятельности, обеспечивающий создание и восприятия высказываний в устной и письменной форме. Она существует в двух формах – устной и письменной, и в четырех видах – говорение, слушание, письмо, чтение. Все виды речевой деятельности развиваются последовательно, в тесной связи друг с другом. Каждый вид речевой деятельности имеет специфический психофизиологический механизм, который требует формирования и тренировки. Причем для овладения устной формой речи нормально развивающемуся ребенку достаточно наличия языковой среды, а письменная речь формируется только в процессе целенаправленного обучения. Поэтому создание письменных высказываний является наиболее сложным видом речевой деятельности, который опирается на все остальные ее виды и имеет собственный сложный механизм реализации. Сформировать этот механизм можно только в результате специального обучения.

Успешное создание письменных высказываний требует наличия у человека потребности (мотива), определенной информации (мыслей, чувств), которые мы хотим передать другим людям, знания языка, его законов и правил, умения учитывать особенности адресата и ситуации письменного речевого общения, способности связно и последовательно излагать информацию и оценивать (прогнозировать) реакцию адресата. Иными словами, ребенок должен хорошо представлять кому, что и зачем он пишет [7].

К лингвистическим основам современной методики развития связной речи младших школьников, в том числе школьников, имеющих тяжелые нарушения речи, относятся: лингвистика текста (теория текста) – учение, объединяющее лингвистические исследования в области связной речи, риторическое учение о типах текста, теория актуального членения предложения, функциональная и жанровая стилистика [7].

При обучении связной речи следует учитывать своеобразие речи детей с ТНР, на которые указывала Л.Ф. Спирина. В своих работах она выделяет две группы детей с тяжелыми нарушениями речи, каждая из которых имеет отличительные особенности: речь одних детей младшего школьного возраста не обладает признаками связности, несмотря на достаточный объем словаря и набор синтаксических конструкций. Эти дети испытывают существенные затруднения в передаче содержания текста, а отсутствие развернутой предикативной речи является основным признаком, характеризующим несформированность их контекстной речи; связная речь других детей характеризуется способностью использовать более совершенные способы выражения мысли, простые и некоторые виды сложных предложений, но учащиеся испытывают трудности при объединении предложений в рассказ.

Как указывает Л.Ф. Спирина, нарушения контекстной речи оказываются весьма стойкими: необходимые умения начинают формироваться у учащихся в ходе учебных занятий только к четвертому классу, но степень их сформированности еще недостаточна для построения собственных связных высказываний [5].

Методисты отмечают, что при организации работы по развитию связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи необходимо предусмотреть соблюдение следующих требований (по С.А. Демиденко, К.В. Комарову):

- повышение языковой и речевой мотивации;
- работа над последовательностью и композицией высказывания;
- четкая постановка перед детьми цели высказывания;
- постепенное увеличение дозировки речевого материала и его усложнение;
- переход от составления рассказов и описаний с использованием наглядной ситуации к составлению предложений и связных текстов с опорой на предшествующий опыт и от него к самостоятельным устным и письменным работам на основе контекста;
- обеспечение возможности строить самостоятельно связное высказывание, без помощи учителя;
- формирование монологической речи в единстве с работой над разговорной речью [4; 5].

В качестве критериев связности, на которые следует обращать внимание при обучении, необходимо учитывать такие, как ясность (использование

грамматических и лексических средств, доступных пониманию адресата высказывания, а также четкое произнесение устного текста) и выразительность (умение ярко, убедительно выразить свои мысли и чувства, интонационно правильно оформить свое устное высказывание) (Т.П. Бессонова).

На уроках развития речи, литературного чтения, грамматики и правописания особого внимания требуют формирование и совершенствование связной речи учащихся: работа по развитию диалогической и монологической речи должна проводиться на каждом уроке, обогащение и уточнение словарного запаса, формирование грамматического строя речи должно сопровождать большинство упражнений [11].

Немаловажен тот факт, что младший школьник, имеющий тяжелые нарушения речи, пользуется преимущественно разговорной речью, для которой характерны ситуативность, незавершенность и неполнота предложений, свободный порядок слов, использование разговорной и просторечной лексики. В связи с этим, первоначально обучают общению о том, что дети воспринимают в момент речи, что они наблюдали ранее, о событиях, которые имели место до момента речи, или произошли в будущем, о выполняемой или выполненной работе, предметах и явлениях окружающей жизни. Такая работа, прежде всего, предусматривает **составление повествовательных предложений**.

Формированию умений строить предложения помогают следующие виды упражнений (по К.В. Комарову):

- дети дают краткий ответ на вопрос;
  - могут назвать предметы и действия;
  - составить простые нераспространенные и распространенные предложения по картинке;
  - ответить на вопросы; составить предложения на основе показа предметов, по аналогии, на заданную учителем тему, по опорным словам или словосочетаниям;
  - распространить и сократить предложения.
- Содержание работы над построением связного высказывания включает работу по формированию следующих текстовых понятий и умений:
- в дополнительном классе школьники должны понимать, что означает связность высказывания;
  - в 1 классе – знать, что такое текст, выделять его особенности;
  - во 2 классе – вводится само понятие «текст», делается сопоставление текста и отдельных предложений, не объединенных общей темой, выявляются опорные слова в тексте; учащиеся определяют тему текста, выявляют части текста, озаглавливают небольшой текст и его части;

– в 3 классе осознают последовательность, причинность, смысл событий, понимание связей описываемых явлений, самостоятельно делят текст на логически законченные части и выделяют в них

главное, определяют с помощью учителя основную мысль, озаглавливают текст, знакомятся со схемой построения текста (начало, средняя (основная) часть, концовка), составляют план текста сюжетного характера под руководством учителя;

– в 4 классе выявляют основную мысль описываемых событий в прослушанном или прочитанном тексте, делят текст на части и их озаглавливают, составляют простейший план, указывают связь между частями текста и предложениями в каждой части текста с помощью слов вдруг, однажды, потом, вокруг, местоимений, союзов, определяют основную мысль в текстах, где она прямо автором не сформулирована [10].

**Работа над пересказом** – это своеобразная подготовка к письменному изложению. Работа над пересказом трудоемка и занимает большую часть урока. Младшие школьники с ТНР обязательно читают текст или просматривают диафильм, мультфильм, прослушивают аудиозапись, после чего отвечают на вопросы по содержанию прочитанного. Далее предлагаются задания, способствующие выяснению содержания текста (выборочное чтение; чтение по лицам, чтение по ролям); затем важным этапом является подготовка и составление плана, в качестве пунктов которого выступают нарисованные детьми картинки к прочитанному; составление плана может быть дано в виде вопросов, записанных учителем в беспорядке. Сам пересказ строится с опорой на картину, серию картин, опорные слова. Виды пересказа, которым необходимо обучать младших школьников с ТНР: подробный пересказ, сжатый пересказ, выборочный пересказ, творческий пересказ (изменение обстановки, пересказ от 1 лица, дополнение рассказа новыми эпизодами), создание рисунков к частям рассказа.

В 1 классе школьники воспроизводят содержание текста, иллюстрации, пересказывают знакомую сказку или небольшой рассказ по вопросам учителя. Во 2 классе – воспроизводят содержание текста по иллюстрациям, объясняют смысл заглавия прочитанного; озаглавливают текст с помощью учителя, дают оценку прочитанному, составляют устные рассказы по картинкам. В 3 классе пересказывают текст с изменением лица и времени действия, воспроизводят содержания текста по вопросам учителя или картинному плану, объясняют содержание иллюстраций к произведениям; соотносят их с отрывками из рассказа, находят в тексте предложения, соответствующие им, оценивают прочитанное. В 4 классе – работа строится от составления творческого пересказа с изменением лица рассказчика до продолжения рассказа о судьбе героев на основе собственных впечатлений с включением элементов описания природы или рассуждения; ученики устанавливают последовательность действий в тексте и делят его на части, определяют смысл всего текста с помощью учителя,

составляют план прочитанного и кратко передают его содержание с помощью учителя, подробно и выборочно пересказывают прочитанное по заранее составленному с учителем плану [10].

В отношении изложения необходимо формировать умения, обеспечивающие полноценное восприятие чужого текста. К ним относят:

- 1) умение осознавать задачу слушания;
- 2) по заголовку, началу прогнозировать тему, цель и возможное продолжение воспринимаемого текста;
- 3) умение правильно понимать значение слов, смысловую нагрузку синтаксических конструкций, выделять основные микротемы, их последовательность, отделять главное от второстепенного, определять основную мысль текста;
- 4) умение осознавать уровень понимания чужого высказывания, использовать приемы его повышения (уточнение непонятных слов и выражений, вопросы, перечитывание или повторное слушание).

**В работе над изложением** учащиеся воспроизводят текст по вопросам, придумывают заголовки; строят связный пересказ прочитанного; составляют план, создают зарисовки к тексту и т. д. Начинать работу рекомендуется со 2 класса, где ученики под руководством учителя составляют устное изложение небольшого текста, сказки по вопросам. В 3 классе предусматривается устное и письменное изложение небольшого текста по готовому или коллективно составленному плану. В 4 классе учащиеся пишут письменное изложение текста по коллективно составленному плану [10].

Обучая сочинению, у младших школьников необходимо формировать умения, обеспечивающие создание письменного текста: 1. Умение ориентироваться в ситуации общения, то есть осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресовано, при каких обстоятельствах и с какой целью создается. 2. Умение планировать содержание высказывания, осознавать его тему, основную мысль, намечать ход развития этой мысли, отдельные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста. 3. Умение контролировать правильность и коммуникативную целесообразность создаваемого текста, вносить исправления, улучшающие его.

**В работе над сочинением** традиционно выделяют 2 этапа работы: подготовительный и основной, каждый из которых включает в себя подготовку к работе, выполнение работы, самопроверку, проверку учителем письменных работ; работу над ошибками в классе (К.В. Комаров).

**Подготовительный этап** предусматривает такие виды работы:

- составление предложений по отдельным знаковым детям картинкам;
- восстановление порядка в серии картинок, составление рассказа по серии картинок, нахождение

ошибки в расположении картинок, вставка пропущенного предложения в готовую схему, составление рассказа по ключевым словам или с опорой на графическую схему;

– восстановление деформированного текста с опорой на картинный план; самостоятельное описание отдельных сюжетных картин и предметов;

– составление рассказа по сюжетной серии; самостоятельное описание событий и др.

**Основной этап** включает написание сочинений, основанных на опыте детей – сочинения-рассказы (по серии картинок, по одной сюжетной картинке, по инсценировкам), сочинения-описания (описание природы, события, фильма, спектакля и др.), письмо (другу, бабушке и др.).

В дополнительном классе учащиеся выполняют все виды работ над сочинением с помощью учителя: они составляют предложения, описывают хорошо знакомые предметы и действия, устанавливают временную последовательность событий по серии картин, сообщают на уроке о погоде, о событиях предшествующего дня.

В 1 классе учащиеся создают словесные зарисовки с использованием нескольких прочитанных слов с помощью учителя, самостоятельно придумывают последующие и предшествующие события; составляют по картинке или серии картинок 4-6 предложений, объединенных общей темой, описывают предмет, составляют устные высказывания с помощью учителя о случаях из жизни, о событиях в школе, дома и др.

Во 2-м классе самостоятельно составляют и записывают предложения на основе наблюдений, по сюжетной картинке, коллективно составляют рассказ повествовательного характера по серии картин, по отдельным словам, по деформированному тексту; коллективно составляют небольшой рассказ о труде, играх, учебе, увлечениях, описывают отдельные предметы или явления природы.

В 3 классе предусмотрены устные сочинения по серии сюжетных картин, по одной картине, темы, близкие учащимся с предварительной коллективной подготовкой, включение в работу 2–3 предложений с описанием и рассуждением, составление описаний животных, предметов, отдельных лиц, написания приглашения, поздравления, короткого письма.

В 4 классе дети составляют рассказ повествовательного характера по отдельным сюжетным картинкам или серии картин, с творческим дополнением, по опорным словам и предложениям; устно и письменно описывают отдельные предметы и явления природы по плану; составляют в устной и письменной форме небольшие рассказы о событиях из жизни, об увиденном, о природных явлениях; строят элементарные рассуждения, составляют устный отзыв о прочитанной книге, рассказе; пишут письмо, поздравительную открытку, объявление, приглашение.

Таким образом, грамотно организованная методическая работа по обучению связной речи младших школьников, имеющих тяжелые нарушения речи, в рамках общеобразовательной школы позволит успешно преодолеть и скорректировать недостатки их речевого развития.

### Библиографический список

1. *Андреева Н.Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи у младших школьников. Часть 1, 2, 3. – М.: Владос, 2013.

2. *Бабина Г.В.* Общие тенденции формирования текстовой компетенции учащихся школы V вида // Логопедия сегодня. – 2012. – № 4. – С. 51–54.

3. *Воробьева В.К.* Обучение первоначальному навыку связного высказывания младших школьников с моторной алалией // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 40–47.

4. *Демиденко С.А.* Методика преподавания русского языка (специальная). – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 70 с.

5. *Комаров К.В.* Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Просвещение, 1982. – 223 с.

6. *Кривовязова Н.Д.* Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи. – Минск: Зорны верасень, 2007. – 215 с.

7. *Мельникова И.И.* Психолингвистические и лингводидактические основы работы над связной речью детей школьного возраста // Логопедическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы конференции / под ред. Н.В. Новоторцевой. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013.

8. *Новоторцева Н.В.* Развитие научного наследия Л.С. Выготского в практике специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 66–69.

9. *Российская Е.Н.* Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.

10. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида / Г.В. Чиркина, Т.А. Алтухова. – М.: Просвещение, 2013. – 256 с.

11. Примерные рабочие программы (с тяжелыми нарушениями речи) Вар. 5.2. 1 дополнительный 1 классы / ред. Е.Ю. Ситкина. – М.: Просвещение, 2018. – 736 с.

12. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. ФГОС / ред. О.А. Бондарчук, А.В. Бабурин. – М.: Просвещение, 2017. – 197 с.

13. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. А.А. Алмазовой, В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010. – 374 с.

14. Тишина Л.А., Толпегина А.С. Формирование навыков краткого пересказа у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Школьный логопед. – 2010. – № 4. – С. 67.

#### Referencies

1. Andreeva N.G. Logopedicheskie zanyatiya po razvitiyu svyaznoj rechi u mladshih shkol'nikov. CHast' 1, 2, 3. – М.: Vlado, 2013.

2. Babina G.V. Obshchie tendencii formirovaniya tekstovoj kompetencii uchashchihsya shkoly V vida // Logopediya segodnya. – 2012. – № 4. – С. 51–54.

3. Vorob'eva V.K. Obuchenie pervonachal'nomu navyku svyaznogo vyskazyvaniya mladshih shkol'nikov s motornoj alaliej // Defektologiya. – 1989. – № 4. – С. 40–47.

4. Demidenko S.A. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (special'naya). – CHelyabinsk: ООО «Izdatel'stvo REKPOL», 2009. – 70 s.

5. Komarov K.V. Metodika obucheniya russkomu yazyku v shkole dlya detej s tyazhelymi narusheniyami rechi. – М.: Prosveshchenie, 1982. – 223 s.

6. Krivovязova N.D. Obuchenie russkomu yazyku detej s tyazhelymi narusheniyami rechi. – Minsk: Zorny verasen', 2007. – 215 s.

7. Mel'nikova I.I. Psiholingvisticheskie i lingvodidakticheskie osnovy raboty nad svyaznoj rech'yu detej shkol'nogo vozrasta // Logopedicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy konferencii /

pod red. N.V. Novotorcevoj. – YAroslavl': YAGPU im. K.D. Ushinskogo, 2013.

8. Novotorceva N.V. Razvitie nauchnogo naslediya L.S. Vygotskogo v praktike special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2016. – № 6. – С. 66–69.

9. Rossijskaya E.N. Metodika formirovaniya samostoyatel'noj pis'mennoj rechi u detej. – М.: Ajrispress, 2005. – 240 s.

10. Programmy special'nyh (korrekcionnyh) obrazovatel'nyh uchrezhdenij V vida / G.V. CHirkina, T.A. Altuhova. – М.: Prosveshchenie, 2013. – 256 s.

11. Primernye rabochie programmy (s tyazhelymi narusheniyami rechi) Var. 5.2. 1 dopolnitel'nyj 1 klassy / red. E.YU. Sitkina. – М.: Prosveshchenie, 2018. – 736 s.

12. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obuchayushchihsya s tyazhelymi narusheniyami rechi. FGOS / red. O.A. Bondarchuk, A.V. Baburin. – М.: Prosveshchenie, 2017. – 197 s.

13. Russkij yazyk v shkole dlya detej s tyazhelymi narusheniyami rechi / pod red. A.A. Almazovoj, V.I. Seliverstova. – М.: Vlado, 2010. – 374 s.

14. Tishina L.A., Tolpегina A.S. Formirovanie navykov kratkogo pereskaza u mladshih shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi // SHkol'nyj logoped. – 2010. – № 4. – С. 67.

## СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Статья посвящена анализу игровой деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, которая занимает важное место в их жизни и оказывает многостороннее влияние на психическое развитие ребенка, а в дальнейшем на учебную деятельность. Выявлено, что в сюжетно-ролевой игре дети овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, совершенствуют свою речь, осваивают правила человеческого общения. Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что все дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в формировании индивидуальных игровых предпочтений и игровых интересов во время сюжетно-ролевой игры, которые могут преодолеваться в процессе целенаправленной работы педагогов коррекционных учреждений.*

**Ключевые слова:** умственная отсталость, сюжетно-ролевая игра, младший школьный возраст, индивидуальные игровые предпочтения.

Игра, занимающее одно из ведущих мест в жизнедеятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста и оказывающая многостороннее влияние на психическое развитие ребенка, является неоспоримым средством приобретения социального опыта и освоения социально значимых ролей, и, в конечном счете, социализации ребенка. Взаимодействуя в игре, дети овладевают новыми знаниями, умениями и навыками, совершенствуют речь, осваивают правила общения и согласовывают свои действия в группе сверстников, формируют нравственные и волевые качества. Для ребенка с нормальным психофизическим развитием это представляется как нечто естественное, изначально присущее детству и не требующее никаких специальных условий и воспитательных усилий.

Но совершенно по-иному выглядит сам процесс игры у детей с умственной отсталостью и уже в раннем детстве недоразвитие игровой деятельности оказывается в определенной степени «запрограммированным». Причинами этого можно назвать: запаздывание в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, низкий уровень познавательной активности, недосформированность эмоционального и ситуативно-делового общения со взрослыми (С.Ю. Бородулина, П.Ф. Каптерев, Г.А. Мишина, Н.Д. Соколова, и др.) [1]. Несмотря на обозначенные проблемы, становление детей с умственной недостаточностью проходит те же стадии, что и ребенка в норме интеллекта (Л.С. Выготский), т.е. происходит последовательная смена ведущего вида деятельности, определяющей переход к более совершенной стадии развития детей [2].

Сопоставление этапов формирования умственных действий с периодами игровой активности дает основание полагать, что эволюция мышления у ребёнка непосредственно связана с игрой. У детей возникает способность воспроизводить, отыгрывать различные стороны социальной жизни

при помощи разнообразных условных способов (символов, слов, ролей и т.д.). Действия, сформировавшиеся впервые в игре, как образец отреагирования на конкретные ситуации, переносятся в более сложные формы взаимодействия, конкретизируясь в процессе развития словесно-логического мышления ребёнка [5, с. 124].

Сюжетно-ролевая игра по своему содержанию имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Новой сферой действительности, которая осваивается младшим школьником в этой игре, становятся мотивы, ценности, принимаемые роли, смыслы жизни и деятельности взрослых.

Совершенно по-иному выглядит процесс игровой деятельности у детей с умственной отсталостью, обусловленный низким уровнем познавательной активности, системным недоразвитием речи, задержкой в овладении двигательными функциями и предметными действиями (О.П. Гаврилушкина, П.Ф. Каптерев, Г.А. Мишина, Н.Д. Соколова и др.) [3].

Младшие школьники с проблемами интеллектуального развития способны в своих играх отразить процесс деятельности людей, а не их отношения, эмоциональные переживания, что характерно для нормально развивающихся детей этого возраста.

Исходя из сказанного, целью нашего небольшого эмпирического исследования являлось изучение индивидуальных игровых предпочтений и игровых интересов детей младшего школьного возраста (1 класс) с умственной отсталостью.

Школьники с интеллектуальной недостаточностью, даже после обучения, отдают предпочтение использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Это говорит о том, что функция замещения спонтанно у них не формируется. Для детей рассматриваемой нозологии характерно выполнение игровых действий без речевого сопровождения. Во многом такие проблемы можно объяснить на-



рушением речевой деятельности и словесно-логическими операциями, необходимыми для сюжетно-ролевой игры – снижением потребности в речевом общении, слабостью мотивации, нарушением программирования речевой деятельности, реализации программы контроля за речью и др.

Рольное общение в процессе игры у таких детей проходит стереотипно, с помощью заученных реплик, они не могут самостоятельно и осознанно взять на себя роль и действовать в соответствии с ней до конца игры [4, с. 50].

Поэтому принятие роли в сюжетно-ролевой игре чаще всего происходит под руководством педагога, стоит так же отметить, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны неспецифические манипуляции, кратковременный интерес к игровым предметам, стереотипность и формальность действий.

Изучения индивидуальных игровых предпочтений и игровых интересов детей младшего школьного возраста (1 класс) с умственной отсталостью осуществлялось на базе МОУ «Петриневской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната VIII вида». В исследовании участвовали 7 детей младшего школьного возраста в основном с легкой и умеренной степенью отсталости, преподаватели, воспитатели, психолог.

Нами использовались следующие методики:

1. «Изучение игровых предпочтений» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).
2. Анкета для педагогов.

Обратимся к рассмотрению первой методики «Изучение игровых предпочтений» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной.

Целью первой методики являлось выявление индивидуальных игровых предпочтений у ребенка младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Описание методики. Индивидуально беседуют с детьми с умственной отсталостью по следующим вопросам:

1. Любишь ли ты играть? Где тебе больше всего нравится играть: дома, на переменах в классе, на прогулке? Почему?
2. В какие игры ты любишь больше всего играть и почему? В какие игры ты бы хотел играть?
3. Что ты больше всего любишь делать в играх и почему? Что бы ты хотел делать в играх?
4. Кем ты чаще всего бываешь в играх и почему?
5. Кем ты любишь быть в играх и почему? Кем бы ты хотел быть?
6. Какие у тебя есть игрушки? Какие из них любимые и почему? Как ты с ними играешь? В какие игры? Какие игрушки ты бы хотел иметь и почему? Как бы ты с ними играл?
7. С кем ты чаще всего играешь и почему?

В беседе необходимо добиваться развернутых ответов и их объяснений.

**Обработка результатов.** Ответы детей сопоставляют с наблюдением за игрой ребенка. Делают вывод о предполагаемых и реально предпочитаемых ролях, сюжетах, действиях с игрушками. На основе

Таблица 1

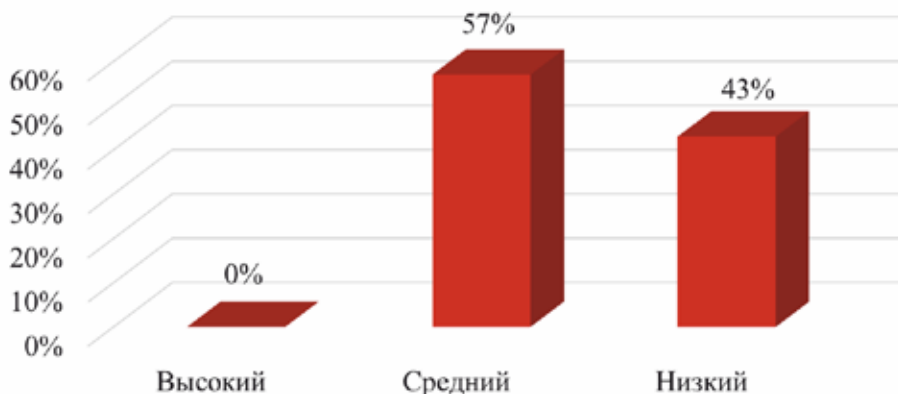
**Сформированность индивидуальных игровых предпочтений детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Изучение игровых предпочтений»)**

Уровень сформированности	Показатели
Высокий уровень	- ребенок любит играть и делает это преимущественно со сверстниками в классе или на прогулке; - выбирает подвижные ролевые игры; - ребенок любит быть ведущим персонажем в ролевой игре (мамой, шофером, учителем и т.д.); - использование любимых игрушек в сюжетно-ролевой игре.
Средний уровень	- ребенок любит играть, но делает это обычно дома один; - выбирает в большинстве случаев ролевые игры; - ребенок любит пассивные роли; - любимые игрушки не используются в сюжетно-ролевой игре.
Низкий уровень	- ребенок не любит играть или играет преимущественно дома или в классе один; - выбирает ролевые игры, но не понимает роль, которая отводится; - затрудняется ответить на вопрос «Кем ты чаще всего бываешь в играх»; - нет любимых игрушек.

Таблица 2

**Уровни сформированности индивидуальных игровых предпочтений детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (по методике Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Изучение игровых предпочтений»)**

Уровни сформированности	Абсолютное число респондентов, чел.	Процентное соотношение
Высокий	0	0%
Средний	4	57%
Низкий	3	43%
Всего	7	100%



**Рис. 1.** Результаты диагностики младших школьников с умственной отсталостью по методике «Изучение игровых предпочтений» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной

полученных выводов выявляют и распределяют высокий, средний и низкий уровни сформированности индивидуальных игровых предпочтений детей с умственной отсталостью. Показатели по каждому уровню представлены в таблице 1.

Абсолютное число респондентов и их процентное соотношение по результатам данной методики приведено в таблице 2.

Для наглядности отобразим схематически результаты по рассматриваемой методике (рис. 1).

По данным таблицы 1 и рисунка 1 большинство детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью демонстрируют средний уровень сформированности индивидуальных игровых предпочтений (57%). Такие школьники любят играть, но делают это обычно дома одни, выбирают в большинстве случаев ролевые игры, но роль в них пассивна без использования любимых игрушек. Это, по нашему мнению, связано с тем, что у детей с умственной отсталостью отсутствует внимание, усидчивость. Кроме того, дети не до конца могут освоить роли в сюжетно-ролевой игре.

Остальные 43% респондентов показали низкий уровень. У них нет особого желания играть, игра-

ют преимущественно одни, не имеют любимых игрушек и не могут выбрать роль в сюжетно-ролевой игре. Стоит отметить, что высокий уровень не зафиксирован ни у одного ребенка. Это свидетельствует о том, что у детей рассматриваемой нозологии наблюдается преимущественно недостаточная познавательная активность, задержка в овладении двигательными функциями и предметными действиями, а также системное недоразвитие речи, что в совокупности оказывает существенное влияние на освоение и осознанное воспроизведение роли в сюжетно-ролевой игре.

Далее переходим к результатам второй методики, которая заключалась в опросе педагогов, воспитателей общеобразовательной школы-интерната VIII вида, работающих с младшими школьниками с умственной отсталостью. Анкета содержала 11 вопросов примерного содержания «Как вы планируете игровую деятельность детей», «Вы диагностируете игровые интересы и предпочтения своих воспитанников», «Насколько часто вы предлагаете детям новые игровые сюжеты» и другие.

На основе данной методики нами условно выделены следующие уровни сформированности

**Таблица 3**

**Сформированность игровых интересов детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (анкета для педагогов)**

Уровень сформированности	Показатели
Высокий уровень	- самостоятельное распределение ролей; - ролевое поведение на всем протяжении игры; - последовательность, разнообразность и динамичность игровых действий; - использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки и т.д.) и изготовление небольшого количества необходимых ключевых атрибутивных предметов.
Средний уровень	- распределение ролей под руководством взрослого; - выполнение роли, которое сводится к реализации действий; - самостоятельное использование атрибутивных предметов; - наличие ролевого обращения.
Низкий уровень	- отсутствие распределения ролей; - действие с определенным предметом, направленное на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно, как и чем); - игра, заключающаяся в однообразном повторении первого игрового действия; - использование атрибутики при подсказке взрослого; - отсутствие ролевой речи.

Таблица 4

Уровни сформированности игровых интересов во время сюжетно-ролевой игры у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (анкета для педагогов)

Уровни сформированности	Абсолютное число респондентов, чел.	Процентное соотношение
Высокий	0	0%
Средний	3	43%
Низкий	4	57%
Всего	7	100%

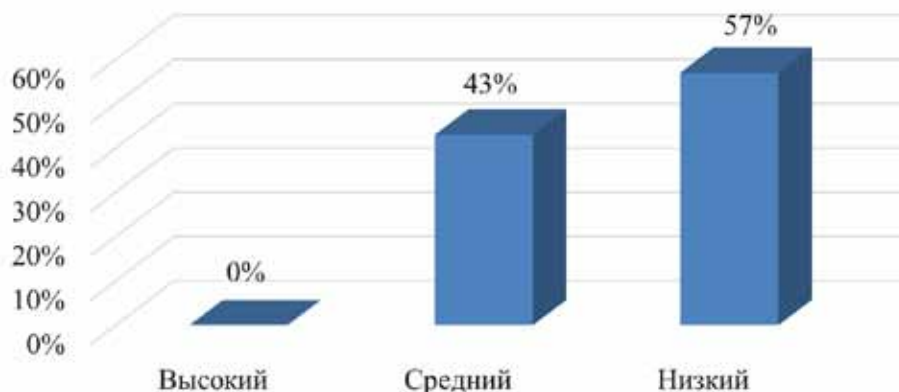


Рис. 2. Результаты диагностики детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по данным анкетирования педагогов

игровых интересов детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (анкета для педагогов) – высокий, средний и низкий. Показатели по каждому уровню представлены в таблице 3.

Абсолютное число респондентов и их процентное соотношение по результатам данной методики приведено в таблице 4.

Для наглядности представим на графике результаты анкетирования педагогов (рис. 2).

По результатам данной методики большинство детей младшего школьного возраста имеют низкий уровень сформированности игровых интересов во время сюжетно-ролевой игры, а именно 57%.

У таких детей отсутствует распределение ролей, а так же действий с определенным предметом, направленным на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно, как и чем), игра заключается в основном в однообразном повторении первого игрового действия. Кроме того, использование атрибутики происходит только при подсказке взрослого, а также отсутствует ролевая речь. Это связано с низким уровнем познавательной активности, запаздыванием в сроках овладения двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным

и ситуативно-деловым общением, что имеет особое значение в освоении предложенных ролей умственно отсталыми детьми в сюжетно-ролевой игре.

Остальные 43% показали средний уровень сформированности игровых интересов во время сюжетно-ролевой игры. Такие дети младшего школьного возраста распределяют роли под руководством взрослого, самостоятельно используют атрибутивные предметы и обладают ролевым обращением. Это обусловлено тем, что для рассматриваемой группы характерен невысокий уровень игровой активности, они предпочитают более простые правила, их действия с предметами остаются на уровне манипуляции, в подавляющем большинстве случаев неспецифических. Заинтересованность детей игровыми предметами, в частности игрушками, имеет кратковременное действие.

На заключительном этапе проведения эмпирического исследования по изучению индивидуальных игровых предпочтений и игровых интересов детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью представим количественный анализ полученных результатов. Для этого проведем математическую обработку полученных данных по

Таблица 5

Матрица рангов

X	Y	ранг X, d <sub>x</sub>	ранг Y, d <sub>y</sub>	(dx – dy) <sup>2</sup>
0	0	1	1	0
4	3	3	2	1
3	4	2	3	1
Σ		6	6	2

средством метода вычисления значимости различий (коэффициент корреляции Спирмена), а также исследуем связи между параметрами с помощью метода ранговой корреляции. С целью выявления достоверности значимости различия в качестве выборки возьмем абсолютное число респондентов по каждой методике. Присвоим ранги фактору X (первая методика) и признаку Y (вторая методика), на основе чего построим матрицу (см. табл. 5).

По формуле вычислим коэффициент ранговой корреляции Спирмена:

$$p = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n}$$

$$p = 1 - 6 \frac{2}{3^3 - 3} = 0,5$$

Таким образом, связь между признаком Y и фактором X умеренная и прямая. Можно сделать вывод, что дети с интеллектуальной недостаточностью проявляют неустойчивый интерес к игре, случайные раздражители отвлекают их внимание, приводя тем самым к разрушению игры и ее прекращению, выполняемые действия стереотипны, в большинстве случаев неадекватны, чаще всего учащиеся играют в одиночку.

**Выводы.** Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что все дети с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в формировании индивидуальных игровых предпочтений и игровых интересов во время сюжетно-ролевой игры, которые могут преодолеваются в процессе целенаправленной работы педагогов коррекционных учреждений. Высокого уровня развития изучаемых показателей выявлено не было, что подтверждается ответами детей и педагогов.

Данная проблема является актуальной для специальной педагогики, а поиск методов, приемов и средств развития игровой деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями в развитии – перспективным направлением для дальнейшего исследования.

### Библиографический список

1. *Бородулина С.Ю.* Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 352 с.
2. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 2009. – 186 с.
3. *Смирнова О.А.* Сюжетно-ролевая игра как средство развития целенаправленной деятельности умственно отсталых младших школьников [Электронный ресурс]. Социальная сеть работников образования // Младшая школа. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2016/06/06/> (дата обращения: 01.01.2018).
4. *Соколова Н.Д.* Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 2010. – 258 с.
5. *Усанова О.Н.* Дети с проблемами психического развития. – М.: Феникс, 2013. – 254 с.

### Referencies

1. Borodulina S.YU. Korrekcionnaya pedagogika: psihologo-pedagogicheskaya korrekciya otklonenij v razvitii i povedenii shkol'nikov. – Rostov n/D: Feniks, 2015. – 352 s.
2. Vygotskij L.S. Osnovy defektologii. – M.: Pedagogika, 2009. – 186 s.
3. Smirnova O.A. Syuzhetno-rolevaya igra kak sredstvo razvitiya celenapavlennoj deyatel'nosti umstvenno otstalyh mladshih shkol'nikov. [EHlektronnyj resurs]. Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya // Mladshaya shkola. – Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2016/06/06/> (data obrashcheniya: 01.01.2018).
4. Sokolova N.D. Igrovaya deyatel'nost' umstvenno otstalyh doshkol'nikov. – M.: Prosveshchenie, 2010. – 258 s.
5. Usanova O.N. Deti s problemami psihicheskogo razvitiya. – M.: Feniks, 2013. – 254 s.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 159.942:796.071

**Таран Ирина Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент

**Коломенская Виктория Викторовна**

кандидат психологических наук, доцент

**Анисимова Екатерина Викторовна**

Великолукская государственная академия физической культуры и спорта, г. Великие Луки  
itar69.69@mail.ru, viki-as@mail.ru, ka.anisimova@2014gmail.com

## УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ТРУДОМ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СПОРТИВНЫХ ПЕДАГОГОВ

*Эмоциональное выгорание – это истощение, происходящее у человека вследствие завышенных требований к собственным ресурсам и силам в процессе профессиональной деятельности. Проблема выгорания в спорте приобретает свою актуальность в связи с оценкой эффективности деятельности спортивного педагога. В статье рассматривается проблема влияния удовлетворённости трудом на показатели эмоционального (профессионального) выгорания спортивных педагогов. Выделяются и описываются характерные особенности сформированности фаз и симптомов выгорания у тренеров по спортивным играм, а также показатели их удовлетворённости профессиональной деятельностью. Авторы представляют результаты корреляционного анализа взаимосвязей изучаемых показателей. В ходе исследования выяснилось, что чем выше удовлетворённость тренеров содержанием, процессом и результатом своей профессиональной деятельности, тем значительнее у них проявляются симптомы эмоционального выгорания.*

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность, профессиональная удовлетворённость, фазы эмоционального выгорания, симптомы выгорания.

**С**индром эмоционального выгорания понимается как сложное, структурное, динамическое образование, которое является негативным эффектом профессионализации и считается состоянием предболезни [1, с. 42]. По мнению исследователей (В.В. Бойко, К. Маслач, В.Е. Орел, Б. Перлман, Х.Дж. Фрейденбергер, Е. Хартман и др.), выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно [6, с. 92]. Эмоциональное выгорание проявляется в результате комбинации физического, эмоционального и когнитивного утомления, при ведущей роли эмоционального истощения [5, с. 81].

В настоящее время, изучение синдрома эмоционального выгорания осуществляется достаточно активно, как в отечественной, так и в зарубежной науке, где встречается много теоретических предположений и утверждений о причинах выгорания в педагогической деятельности [2, с. 109]. Анализ литературы показал, что выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующие развитию этого явления с самого начала педагогической деятельности [7, с. 130]. Однако детерминанты возникновения этих состояний чаще исследовались для педагогов общеобразовательных предметов и практически не исследованы для спортивных педагогов. В отдельных исследованиях изучалась зависимость выгорания тренеров от их стажа работы [4, с. 224–226] и личностных особенностей [3, с. 22–23]. Неоднозначные данные встречаются относительно влияния удовлетворённости трудом на процессы выгорания. Это противоречие и определило актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования: определить взаимосвязи эмоционального выгорания с показателями удовлетворённости профессиональной деятельностью у тренеров по спортивным играм.

Констатирующий эксперимент проводился с участием 50 тренеров по различным видам спортивных игр в возрасте от 25 до 67 лет, работающих в ДЮСШ Псковской и Тверской областей. Для проведения исследования использовались «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко и «Методика изучения удовлетворённости профессиональной деятельности Г.В. Лозовой. Определение взаимосвязей между изучаемыми признаками проводилось с помощью корреляционного анализа Спирмена.

Результаты психодиагностики дают подробную картину выраженности фаз и симптомов выгорания у опрошенных тренеров.

Исследование эмоционального выгорания по фазам показало, что фаза «Напряжения» находится в стадии формирования у 25% тренеров (табл. 1). Сформированность фазы «Напряжения» и её симптомов служит предвестником и запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания.

В этой фазе у тренеров более часто проявляется симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств»: у 20% тренеров он сформирован, у 15% является доминирующим и ещё у 45% формируется. Это свидетельствует о том, что у специалистов проявляется усиливающееся осознание психотравмирующих факторов деятельности, которые им трудно устранить. Симптомы «загнанности в клетку», «тревоги и депрессии» сформированы

Таблица 1

## Проявление симптомов выгорания в фазе напряжения (в %)

Фаза и симптомы эмоционального выгорания	Не сформирована	На стадии формирования	Сформирована	Доминирующий симптом
Фаза «Напряжения»	75	25	0	-
1. Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств	20	45	20	15
2. Симптом неудовлетворённости собой	85	15	0	0
3. Симптом «загнанности в клетку»	95	0	5	0
4. Симптом тревоги и депрессии	80	15	5	0

Таблица 2

## Проявление симптомов выгорания в фазе резистенции (в %)

Фаза и симптомы эмоционального выгорания	Не сформирована	На стадии формирования	Сформирована	Доминирующий симптом
Фаза «Резистенции»	20	55	25	-
1. Симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования	10	50	20	20
2. Симптом эмоционально-нравственной дезориентации	40	55	5	0
3. Симптом расширения сферы экономии эмоций	25	40	10	25
4. Симптом редукции профессиональных обязанностей	25	60	10	5

только у 5% тренеров, у 15% начинает формироваться симптом «неудовлетворённости собой».

Неудовлетворённость собой формируется на фоне формирующего симптома «переживания психотравмирующих обстоятельств», педагоги критично оценивают свою компетентность, свои профессиональные возможности и часто эти показатели перестают удовлетворять тренеров, как профессионалов.

Следующая фаза выгорания – фаза «Резистенции» сформирована у 25% исследуемых тренеров и у 55% находится на стадии формирования (табл. 2).

Чаще всего в этой фазе у тренеров наблюдается симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» – сформировался у 20% и как доминирующий наблюдается также у 20% тренеров, у 50% этот симптом начинает складываться. Такие тренеры перестают улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Симптом «расширение сферы экономии эмоций» сформировался у 10%, у 25% является доминирующим, что говорит об экономии эмоций вне профессиональной деятельности. Симптом «редукции профессиональных обязанностей» является доминирующим у 5% педагогов, у 10% симптом сформирован. Преподаватели облегчают и сокращают свои обязанности и общение, действуют отработанными схемами, установками. Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» сложился у 5% тренеров, такие педагоги проявляют неадекватные реакции по отношению к занимающимся и коллегам.

Общая картина данной фазы неблагоприятная, так как симптомы фазы «Резистенции» являются признаком начинающегося выгорания. Сформиро-

ванность фазы резистенции свидетельствует о том, что тренеры не могут больше работать в привычном для них режиме, режим функционирования психики меняется, педагоги теряют сочувствие, не могут сопереживать и понимать других людей.

Третьей фазой выгорания является фаза «Истощения», наличие признаков которой считается сигналом психосоматических и психовегетативных расстройств (табл. 3).

Исследование показало, что фаза «Истощения» находится только в стадии формирования у 20% опрошенных тренеров. Происходит падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы. В этой фазе у 5% тренеров симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений» является доминирующим, что может приводить к состоянию предболезни, обострению хронических заболеваний.

У большого количества тренеров симптомы фазы находятся в стадии формирования: симптом «эмоционального дефицита» как складывающийся наблюдается у 70% преподавателей, симптом «эмоциональной отстраненности» начинает складываться у 45% преподавателей, у 25% начинает формироваться симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Симптомы данной фазы опасны угнетением физиологических систем и психики, нервными срывами и болезнями.

Далее мы изучали удовлетворённость трудом тренеров по трем группам факторов, выделенных в методике А.Г. Лозовой: «факторы удовлетворённости деятельности», «общественная значимость деятельности» и «факторы удовлетворённости профессией».

Анализ показателей удовлетворённости по первой группе факторов – показал, что большинство

Таблица 3

Показатели выраженности симптомов выгорания в фазе истощения (в %)

Фаза и симптомы эмоционального выгорания	Не сформирована	На стадии формирования	Сформирована	Доминирующий симптом
Фаза «Истощения»	80	20	0	-
1. Симптом эмоционального дефицита	30	70	0	0
2. Симптом эмоциональной отстранённости	55	45	0	0
3. Симптом личностной отстранённости	100	0	0	0
4. Симптом психосоматических и психовегетативных	70	25	0	5

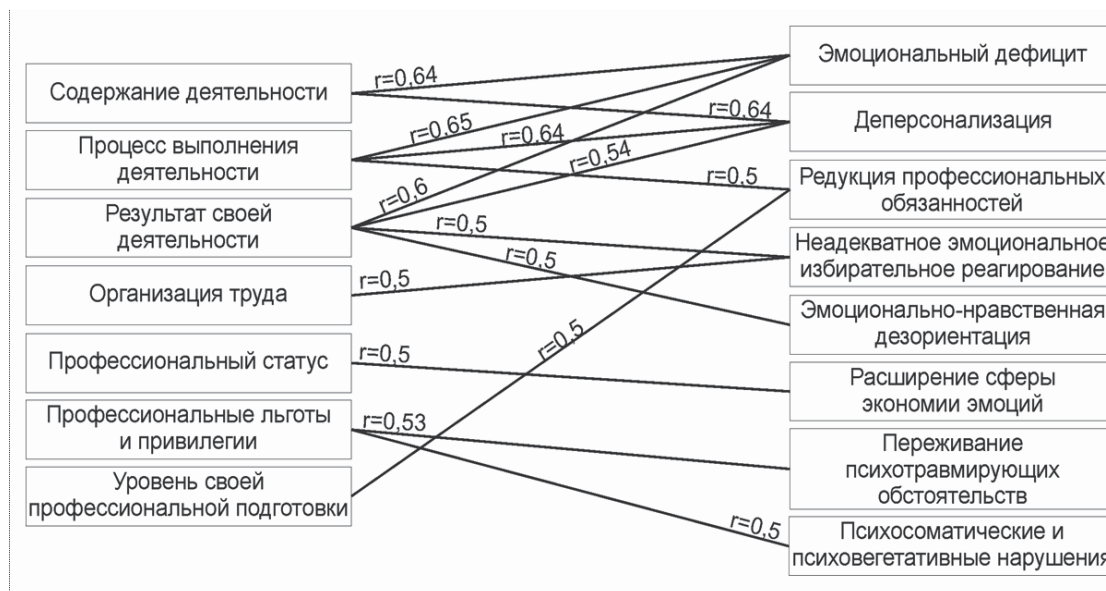


Рис. 1. Взаимосвязи показателей эмоционального выгорания и удовлетворённости профессиональной деятельностью у спортивных педагогов

преподавателей (90%) удовлетворены своей деятельностью, её содержанием процессом и результатом. Они любят свою работу, она им интересна. Только 10% тренеров испытывают среднюю удовлетворённость.

Изучая удовлетворённость по показателю «Общественная значимость деятельности», мы определили, что в большинстве тренеры также имеют высокий уровень удовлетворённости факторами этой группы, только 20% имеют низкий уровень удовлетворённости «материальной базой» и 5% недовольны «санитарно-гигиеническими условиями» труда.

Изучение факторов удовлетворённости профессией показало, что по этой группе показатели удовлетворённости заметно ниже. 55% тренеров имеют низкую удовлетворённость «материальными доходами от профессии» и 50% специалистов не устраивает уровень «профессиональных льгот и привилегий». Так же 20% не испытывают удовлетворённости факторами «престижность профессии», 25% «перспективами роста карьеры», 5% «профессиональным статусом» и 5% «соответствием профессии характеру».

Анализ корреляционных взаимосвязей показал, что чем выше удовлетворённость своей профессиональной деятельностью по отдельным показате-

лям, тем значительнее у тренеров будут проявляться симптомы выгорания (рис. 1).

Удовлетворённость содержанием, процессом и результатом деятельности приводит к возникновение эмоционального дефицита ( $r = 0,60-0,65$ ), деперсонализации ( $r = 0,54-0,65$ ), редукции профессиональных достижений ( $r = 0,50$ ) и неадекватному эмоциональному избирательному реагированию ( $r = 0,50$ ). Удовлетворённость льготами и привилегиями повышает уровень переживаний психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности ( $r = 0,53$ ), удовлетворённость уровнем профессиональной подготовки приводит к редукции профессиональных достижений ( $r = 0,50$ ), удовлетворённость профессиональным статусом приводит к расширению сферы экономики эмоций ( $r = 0,50$ ). Наличие статуса, соответствующих льгот усугубляют общее эмоциональное и физическое состояние тренера, что приводит к проявлению отдельных симптомов выгорания и в дальнейшем к выгоранию в целом.

Таким образом, наибольшее количество связей с симптомами выгорания наблюдается у показателей удовлетворённости процессом и результатами своей деятельности. На первый взгляд это труднообъяснимые связи, но при более внимательном анализе они приобретают определённую логичность.

Для достижения определённого статуса и результатов в профессиональной деятельности происходят большие энергетические и эмоциональные траты, и, приходя к желаемому результату, тренеры «в нагрузку» получают состояние выгорания. Результаты исследования подтвердили расхожее выражение: «тот, кто выгорел, должен был когда-то загореться». Выгоранию подвержены увлечённые профессией личности. Спортивные педагоги, испытывая высокую социальную ответственность и моральный долг за физическое и психологическое благополучие воспитанников, чрезмерно тратят энергию и эмоции, забывая о своевременном отдыхе. Повышенная стрессогенность, неустойчивость статуса, публичность, нерегламентированность тренировочной работы и другие специфические условия профессиональной деятельности приводят к психоэмоциональным перенапряжениям, и как следствие к выгоранию.

Проведённое экспериментальное исследование тренеров позволяет спрогнозировать развитие синдрома выгорания в зависимости от уровня удовлетворённости содержанием, процессом и результатами своей профессиональной деятельности и осуществлять своевременную профилактику истощения ресурсов личности.

#### Библиографический список

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Сударыня, 2000. – 82 с.
2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2016. – 336 с.
3. *Мищенко А.В.* Личностные детерминанты эмоционального выгорания спортивных тренеров: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Сочи, 2011. – 25 с.
4. *Полякова Т.А., Юдина Р.Н.* Проявление синдрома эмоционального выгорания в деятельности тренера // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Се-

рия № 1: Психологические и педагогические науки. – 2014. – С. 220–226.

5. Профилактика и преодоление профессиональной деформации специалистов социальной работы / под ред. М.В. Воронцовой. – Таганрог: Изд-ль А.Н. Ступин, 2013. – 272 с.

6. *Райкова Е.Ю.* Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т. 2. – С. 92–97.

7. *Янковская Н.* Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 127–137.

#### References

1. *Bojko V.V.* Sindrom «ehmocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii. – SPb.: Sudarynya, 2000. – 82 s.

2. *Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. – SPb.: Piter, 2016. – 336 s.

3. *Mishchenko A.V.* Lichnostnye determinanty ehmocional'nogo vygoraniya sportivnyh trenerov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – Sochi, 2011. – 25 s.

4. *Polyakova T.A., YUdina R.N.* Proyavlenie sindroma ehmocional'nogo vygoraniya v deyatel'nosti trenera // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1: Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki. – 2014. – S. 220–226.

5. *Profilaktika i preodolenie professional'noj deformacii specialistov social'noj raboty / pod red. M.V. Voroncovej.* – Taganrog: Izd-l' A.N. Stupin, 2013. – 272 s.

6. *Rajkova E.YU.* Terapiya i profilaktika professional'nogo vygoraniya u predstavitelej pomagayushchih professij // Molodoj uchenyj. – 2011. – № 5. – Т. 2. – S. 92–97.

7. *YAnkovskaya N.* EHmocional'noe vygoranie uchitelya // Narodnoe obrazovanie. – 2009. – № 2. – S. 127–137.



## МОДЕЛЬ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В данной статье рассматривается модель, в которой процесс физкультурно-спортивного воспитания представлен в виде упорядоченной системы. Сформулирована цель, которая управляет системой и служит определяющим фактором содержательной разработки ее компонентов и определения связей между компонентами. Целью модели является повышение эффективности физкультурно-спортивного воспитания путем формирования физической и спортивной культуры личности сотрудников. Моделирование процесса осуществляется с учетом положений системного, деятельностного, личностно-ориентированного и аксиологического подходов. Подробно рассмотрены структура и содержание сконструированной модели, которая включает следующие взаимосвязанные компоненты: целевой блок (цель и задачи), методологический блок (методологические подходы и принципы), блок педагогических условий, содержательный блок (диагностика начального состояния, содержание деятельности, контроль), и результативный блок (результат – оптимальный или высокий уровень сформированности культуры личности). Повышение эффективности физкультурно-спортивного воспитания благодаря формированию физической и спортивной культуры личности, организованной в соответствии с предложенной моделью, исследуется в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** модель, физкультурно-спортивное воспитание, физическая культура личности, спортивная культура личности, сотрудники исправительных учреждений, уголовно-исполнительная система.

Приоритетным направлением кадровой политики Федеральной службы исполнения наказаний, условием успешного реформирования системы в целом является совершенствование профессиональной подготовки кадров уголовно-исполнительной системы, стабилизация профессионального ядра сотрудников. Физкультурно-спортивное воспитание, реализующееся в рамках служебно-боевой подготовки, а именно на занятиях по физической подготовке, является одним из основных компонентов профессиональной подготовки сотрудника уголовно-исполнительной системы, который способствует успешному выполнению оперативно-служебных задач и является необходимым условием формирования физических способностей, укрепления и сбережения физического и психического здоровья, а также сохранения высокой работоспособности [5; 4]. В настоящее время проблема «физкультурно-спортивного воспитания», в том числе и сотрудников исправительных учреждений недостаточно изучена. Исследование, проведенное в рамках обозначенной проблемы, позволило нам разработать модель, которая будет способствовать повышению эффективности физкультурно-спортивного воспитания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы.

Целью физкультурно-спортивного воспитания является формирование и развитие физической и спортивной культуры личности, которая позволит обеспечить всестороннюю подготовленность сотрудников к управлению своим физическим совершенствованием, обеспечение физической готовности к служебной деятельности, подготовка сотрудников к участию в спортивно-массовых мероприятиях.

Достижению цели физкультурно-спортивного воспитания способствует формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре и спорту, установки на физическое совершенствование, потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и спортом [7].

Физическая культура и спортивная культура – это два взаимосвязанных компонента, которые существуют во взаимодействии в личности сотрудника [3; 4; 7]. На основе анализа теоретических подходов исследователей, занимающихся вопросами формирования культуры личности, нами выделены следующие структурные «компоненты физической и спортивной культуры личности сотрудников исправительных учреждений» [10]:

– **«мотивационно-ценностный компонент»** – определяется отношением к физической культуре и спорту, интересами, мотивами и потребностями сотрудника ИУ в области физической культуры и спорта» [10];

– **«когнитивный компонент»** – определяется наличием у сотрудника теоретических, практических и организационно-методических знаний основ физической культуры и спорта, необходимых при организации физкультурно-спортивной деятельности» [10];

– **«физический (телесный) компонент»** – определяет состояние физической подготовленности и физического совершенства сотрудника в соответствии с уровнем развития основных физических качеств – быстроты, выносливости, силы, ловкости, гибкости» [10];

– **«операциональный (деятельностный) компонент»** сотрудника ИУ определяет двигательные и организационно-методические умения и навыки организации и выполнения физических упражнений» [10].

В результате анализа научной литературы, нормативно-правовых документов, регламенти-

рующих процесс физической подготовки сотрудников исправительных учреждений, учитывая особенности и возможности служебно-боевой подготовки, нами была разработана модель физкультурно-спортивного воспитания сотрудников. В осмыслении понятия «модель» мы используем определение, данное в философском словаре. «Модель в логике и методологии науки представляет собой аналог (схему, структуру, знаковую систему) определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования и т. п. – оригинала модели». Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. При определенных условиях, выясняемых в логике и методологии, результаты разработки и исследования модели распространяются на оригинал [6; 13].

Разработанная нами модель физкультурно-спортивного воспитания состоит из пяти основных блоков (табл. 1).

**Целевой блок** содержит в себе цели и задачи, связанные с реализацией модели физкультурно-спортивного воспитания. Основной целью нашего исследования является повышение эффективности физкультурно-спортивного воспитания за счет формирования и развития физической и спортивной культуры личности.

Формирование физической и спортивной культуры личности обеспечивается через решение системы взаимосвязанных между собой задач:

1) формирование системы теоретических знаний, необходимых для творческого управления своей физкультурно-спортивной деятельностью;

2) формирование у сотрудников ценностного отношения к своему здоровью и своей личности; осмысление сотрудниками ценностей физической культуры и спорта; формирование устойчивой потребности и прочных мотивов к занятиям физической культурой и спортом;

3) развитие у сотрудников функциональных возможностей организма; формирование двигательных способностей; развитие качеств, необходимых при выполнении служебных обязанностей (силовые и скоростные качества, выносливость, координация, гибкость);

4) формирование у сотрудников организационно-методических умений и приобретение практического опыта в организации и проведении занятий по физической подготовке;

5) формирование умений и навыков процессов самопознания, самоконтроля, самоорганизации и самоподготовки.

**Методологический блок** содержит подходы и принципы формирования физической и спортивной культуры личности сотрудников.

В нашем исследовании мы придерживаемся следующих подходов при формировании физической и спортивной культуры личности сотрудника:

**Системный подход** – ориентирует на исследование формирования физкультурно-спортивной культуры личности сотрудников исправительных учреждений «как системы, способствует раскрытию ее целостности, позволяет проанализировать ее системные свойства и качественные характеристики».

**Деятельностный подход.** Позволяет раскрыть содержательную и операционную стороны формирования физической и спортивной культуры личности сотрудников. Рассматривает обучение и воспитание как систему определенных видов деятельности, выполнение которых ведет к усвоению фундаментальных знаний, формированию потребности и мотивации у сотрудников исправительного учреждения на основе многообразных форм деятельности.

**Личностно-ориентированный подход,** который провозглашает приоритет личности воспитуемого. Реализация личностно-ориентированного подхода должна осуществляться за счет наиболее полного учета индивидуальных особенностей и возможностей личности [10, с. 62].

Таблица 1

Модель физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы

Блоки	Характеристика содержания блоков
Целевой	Отражает цели и задачи, связанные с процессом физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительного учреждения
Методологический	Отражает принципы и подходы, которые подобраны в соответствии с выявленными и сформулированными педагогическими условиями
Блок педагогических условий	Содержит педагогические условия, реализация которых позволит повысить эффективность физкультурно-спортивного воспитания
Деятельностный	Отражает направления и содержание деятельности по реализации программы физкультурно-спортивного воспитания, направленного на формирование физической и спортивной культуры личности сотрудников.
Результативно-оценочный	Включает в себя диагностику и оценку уровня сформированности компонентов физической и спортивной культуры личности сотрудника в результате реализации педагогических условий и программы физкультурно-спортивного воспитания.

*Аксиологический подход.* А.В. Рубан считает, что «любой вид воспитания базируется на определенной системе ценностей, ценностных отношений, интериоризация которых воспитанниками обеспечивает формирование у них чувств и поведения, отвечающих задачам соответствующего вида воспитания». Таким образом, «система ценностей – основа любого вида воспитания, а формирование соответствующих ценностных ориентаций – содержание аксиологического воспитания» [11].

Физкультурно-спортивное воспитание является одним из видов педагогического процесса, в связи с чем, на него распространяются общие принципы воспитания: сознательности и активности, наглядности, доступности, систематичности, динамичности.

*Принцип сознательности и активности* предусматривает формирование осмысленного отношения и устойчивого интереса к занятиям физической культурой и спортом.

*Принцип наглядности* – необходимая предпосылка освоения движений. В процессе занятий по физической подготовке главное – создать правильное представление и образ двигательного действия или отдельного элемента перед тем, как его выполнить.

*Принцип доступности и индивидуализации* обязывает учитывать возрастные и половые особенности сотрудников, уровень их подготовленности, а так же индивидуальные различия в физических и психических способностях.

*Принцип систематичности* заключается, в первую очередь, в регулярности занятий, рациональном чередовании нагрузок и отдыха.

*Принцип динамичности* заключается в постепенном и регулярном увеличении усилий тренирующих воздействий на организм.

Наряду с общепедагогическими принципами, нами выделены специфические принципы физкультурно-спортивного воспитания:

*Принцип непрерывности процесса физкультурно-спортивного воспитания.* Физкультурно-спортивное воспитание должно носить последовательный характер – от знаний к умениям, от простого к сложному, от освоенного к неосвоенному.

*Принцип постепенного наращивания тренирующих воздействий.* Построение процесса физкультурно-спортивного воспитания обеспечивает преемственность эффекта занятий. Физические упражнения должны приводить к накопительному эффекту занятий и повышению уровня подготовки.

*Принцип адаптированного сбалансирования динамики нагрузок.* Данный принцип подразумевает постепенное и систематическое повышение физических нагрузок и усложнение двигательных действий в процессе физкультурно-спортивного воспитания, постепенное усложнение различных заданий по мере тренированности.

*Принцип возрастной адекватности направленности физкультурно-спортивного воспитания.* Содержание процесса физкультурно-спортивного воспитания последовательно изменяется в соответствии с возрастными этапами сотрудников исправительных учреждений.

Повышению «эффективности физкультурно-спортивного воспитания» и «формированию физической и спортивной культуры личности» будет способствовать реализация *следующих педагогических условий:*

1) «совершенствование педагогических знаний и практических навыков инструкторского состава, отвечающего за организацию служебно-боевой подготовки» [9];

2) «включение в программу физкультурно-спортивного воспитания теоретического материала о физической культуре и спорте» [9];

3) «лично-ориентированный подход при организации физической подготовки. Индивидуализация и дифференциация содержания программы физкультурно-спортивного воспитания в соответствии с индивидуальным своеобразием и учетом физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей каждого сотрудника, учета возрастных и гендерных особенностей сотрудников» [9];

4) «комплектование учебных групп с учетом направления деятельности и особенностей группы» [9];

5) «включение в содержание физкультурно-спортивного воспитания соревновательной ситуации как фактора, способствующего формированию мотивации и положительного отношения к занятиям физической культурой и спортом» [9].

6) «единство и взаимосвязь усвоения базового и вариативного компонентов содержания программы физкультурно-спортивного воспитания» [9].

7) «диагностика уровня сформированности физической и спортивной культуры личности на каждом этапе реализации программы физкультурно-спортивного воспитания» [9].

*Деятельностный блок* состоит из трех подструктурных элементов:

1) *диагностика* начального уровня сформированности физической и спортивной культуры личности сотрудника исправительного учреждения;

2) *содержание деятельности* как процесс реализации педагогических условий и программы физкультурно-спортивного воспитания;

3) *контроль* процесса формирования и развития физической и спортивной культуры личности сотрудника.

С целью формирования и развития физической и спортивной культуры личности сотрудников и реализации сформулированных педагогических условий, нами разработана *Программа физкультурно-спортивного воспитания*, которая реализуется в рамках деятельностного блока.

Программа физкультурно-спортивного воспитания представляет собой систему организационных мероприятий, направленных на приобретение и совершенствование базовых теоретических знаний о физической культуре и спорте; организационно-методических умений и навыков организации и физкультурно-спортивной деятельности и выполнения физических упражнений и элементов спортивной тренировки, необходимые сотруднику для формирования его физической и спортивной культуры личности.

Начальный этап реализации программы физкультурно-спортивного воспитания включает в себя *диагностику* уровня сформированности физической и спортивной культуры личности сотрудника. В зависимости от результатов диагностики подбираются методы, способы и условия дальнейшей реализации программы.

*Содержательный этап* основывается на реализации педагогических условий и программы физкультурно-спортивного воспитания. Этот этап включает в себя три направления деятельности:

- учебно-познавательную деятельность;
- просветительскую деятельность;
- соревновательную (спортивно-массовую) деятельность.

*Учебно-познавательная деятельность* – важная составляющая воспитательного процесса, направленная на формирование позитивного отношения к физической культуре и спорту за счет расширения знаний и передачи информации об основах теории физической культуры и спорта.

*Просветительская деятельность* подразумевает собой приобщение сотрудников к ценностям физической культуры и спорта. Показателем заинтересованности сотрудников может выступать систематичное и последовательное расширение теоретических и практических знаний, участие в разнообразных встречах с известными спортсменами, посещение мастер-классов и открытых занятий по различным направлениям физической культуры и спорта.

*Соревновательная деятельность* – завершающая часть физкультурно-спортивного воспитания. Она является логическим завершением процесса физической подготовки. Участие в спортивно-массовых мероприятиях в первую очередь вызывает эмоциональный подъем, удовлетворение от участия в соревнованиях и достижения некоего результата. Позволяет определить уровень физической подготовки сотрудника, способствует повышению интереса и формированию мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

*Результативно-оценочный блок* посвящен определению уровня сформированности физической и спортивной культуры личности сотрудника исправительного учреждения. Конечный результат может быть получен на основе оценки компонентов в соответствии с избранными критериями.

В зависимости от сочетания показателей выявленных нами компонентов и критериями их оценки, выявлены следующие уровни сформированности физической и спортивной культуры личности:

– **низкий уровень (отсутствие физической и спортивной культуры личности)** – у сотрудников отсутствуют необходимые знания и понятия о физической культуре и спорте; отсутствие мотивации к занятиям физической культурой и потребности в физической активности; физические качества не развиты или развиты слабо, низкая оценка по физической подготовке. Сотрудники с низким уровнем физической культуры имеют случаи пропуска занятий по физической подготовке по неважительной причине, участвуют в физкультурно-спортивной деятельности учреждения.

– **базовый уровень (начальное формирование физической культуры личности)** – физическая культура личности сформирована, однако имеет потенциал для дальнейшего развития. Отличает наличие фрагментарных знаний о физической культуре; ситуативная мотивация к занятиям физической культурой, низкая потребность в двигательной активности; короткий промежуток времени самостоятельных занятий физическими упражнениями; физические показатели развиты на среднем уровне, средняя оценка по физической подготовке «удовлетворительно». Сотрудники с базовым уровнем физической культуры занятия по физической подготовке посещают по инициативе руководства или коллектива, в физкультурно-спортивной деятельности учреждения принимают участие не по собственному желанию, а в связи с необходимостью.

– **оптимальный уровень (физическая культура личности сформирована, начальное формирование спортивной культуры личности)** – на этом уровне физическая культура личности находится на высоком уровне и начальное формирование спортивной культуры личности. Этот уровень характеризуется наличием полных знаний о физической культуре, а также начальных, фрагментарных знаний в избранном виде спорта, высокий уровень знаний о методиках выполнения физических упражнений и элементарные (частичные) знания о методике тренировок и развития физических качеств, необходимых для избранного вида спорта. Высокая мотивация к занятиям физической культурой, наличие постоянной потребности в двигательной активности, активное участие в физкультурно-массовой деятельности учреждения, однако отсутствие установки на достижение победы и высоких результатов в соревнованиях. Физические показатели развития на высоком уровне, общая оценка по физической подготовке «хорошо» или «отлично». Занятия по физической подготовке посещаются по собственной инициативе, самостоятельные занятия физической культурой в спортивных секциях.

– *высокий (творческий) уровень (сформированность физической и спортивной культуры личности)* – это уровень характеризуется сформированностью не только физической, но и спортивной культуры личности на высоком уровне. На этом уровне сотрудник помимо полных знаний в области физической культуры обладает теоретическими знаниями в области спорта. Сотрудник избрал для себя направление в спорте, в котором развивается и улучшает свои показатели. Наличие теоретических знаний о закономерностях и механизмах влияния занятий данным видом спорта на физическое и психическое развитие человека, практические знания техники и тактики избранного вида спорта; организационно-методические знания, необходимые для управления самостоятельными занятиями избранным видом спорта. Высокий уровень мотивации к занятиям спортом и потребность в постоянной двигательной активности и тренировки. Основная отличительная особенность этого уровня – мотивы достижения высоких показателей в спортивных мероприятиях. Сотрудники с творческим уровнем развития физической и спортивной культуры помимо посещения занятий по физической подготовке посещают спортивные секции, проявляют себя в инструкторской, организаторской, судейской деятельности, ведут активную пропаганду здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Таким образом, разработанная нами модель содержит в себе цели, задачи, методологические подходы и принципы, педагогические условия, критерии оценки и уровни сформированности физической и спортивной культуры личности. Последовательная реализация Программы, разработанной нами в рамках модели, будет способствовать повышению эффективности физкультурно-спортивного воспитания в исправительных учреждениях через формирование и развитие физической и спортивной культуры личности сотрудников.

#### Библиографический список

1. Донсков Д.А. Педагогические условия развития потребности в физическом совершенствовании у курсантов вузов ФСИН России // Человек: преступление и наказание: науч. журн. – 2010. – № 4. – С. 109–113.
2. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теоретические основы взаимодействия физической и спортивной культуры // Теория и практика физической культуры. – 2013. – № 6. – С. 14–21.
3. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. О соотношении физической и спортивной культуры личности // Научно-педагогические школы в сфере спорта и физического: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – М., 2016. – С. 96–100.
4. Кириллова Т.В., Блок Р.И. Совершенствование профессиональной подготовки кадров уголовно-

исполнительной системы в условиях дополнительного образования // Вестник Рязанского филиала Московского университета МВД России. – 2017. – № 11. – С. 189–193.

5. Кириллова Т.В., Николаева Е.Г. Основы физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений в системе служебно-боевой подготовки // Совершенствование деятельности правоохранительных органов с учетом современных реалий: Материалы науч.-практ. конф. в свете изменений и дополнений в уголовное, уголовно-процессуальное и административное законодательства / Актюбинский юридический институт Министерства внутренних дел Республики Казахстан им. М. Букембаева. – Актобе, 2017. – С. 141–144.

6. Костюченко М.О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза (на примере волонтерской деятельности): дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2017. – 188 с.

7. Лубышева Л.И. Физическая и спортивная культура: содержание, взаимосвязи и диссоциации // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 3. – С. 11–14.

8. Николаева Е.Г. К вопросу о понятии «физкультурно-спортивное воспитание сотрудников исправительных учреждений [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24759> (дата обращения: 02.03.2018).

9. Николаева Е.Г. Реализация педагогических условий как фактор повышения эффективности физкультурно-спортивного воспитания сотрудников исправительных учреждений уголовно-исполнительной системы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 189–192.

10. Николаева Е.Г. Компоненты физической и спортивной культуры личности сотрудников исправительных учреждений, формирующиеся в процессе физкультурно-спортивного воспитания // Преступление, наказание, исправление: III Международный пенитенциарный форум (к 20-летию вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации): Сб. тезисов выступлений и докладов участников Междунар. науч.-практ. конф. – Рязань: Академия ФСИН России, 2017. – С. 244–248.

11. Рубан А.В. Аксиологический подход к воспитанию курсантов военного вуза // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 9. – С. 44–46.

12. Смагин Н.И. О личностно ориентированном подходе в преподавании физической культуры обучающимся колледжей // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 8. – С. 61–62.

13. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

#### References

1. Donskov D.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya potrebnosti v fizicheskom sovershenstvovanii u kursantov vuzov FSIN Rossii // *СНеловек: prestuplenie i nakazanie: nauch. zhurn.* – 2010. – № 4. – S. 109–113.

2. Drandrov G.L., Burcev V.A., Burceva E.V. Teoreticheskie osnovy vzaimodejstviya fizicheskoj i sportivnoj kul'tury // *Теория и практика физической культуры.* – 2013. – № 6. – S. 14–21.

3. Drandrov G.L., Burcev V.A., Burceva E.V. O sootnoshenii fizicheskoj i sportivnoj kul'tury lichnosti // *Nauchno-pedagogicheskie shkoly v sfere sporta i fizicheskogo: materialy I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem.* – М., 2016. – S. 96–100.

4. Kirillova T.V., Blok R.I. Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki kadrov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya // *Vestnik Ryazanskogo filiala Moskovskogo universiteta MVD Rossii.* – 2017. – № 11. – S. 189–193.

5. Kirillova T.V., Nikolaeva E.G. Osnovy fizkul'turno-sportivnogo vospitaniya sotrudnikov ispravitel'nyh uchrezhdenij v sisteme sluzhebno-boevoj podgotovki // *Sovershenstvovanie deyatel'nosti pravoohranitel'nyh organov s uchetom sovremennyh realij: Materialy nauch.-prakt. konf. v svete izmenenij i dopolnenij v ugolovnoe, ugolovno-processual'noe i administrativnoe zakonodatel'stva / Aktyubinskij yuridicheskij institut Ministerstva vnutrennih del Respubliki Kazahstan im. M. Bukenbaeva.* – Aktobe, 2017. – S. 141–144.

6. Kostyuchenko M.O. Razvitie social'noj aktivnosti studentov v vospitatel'nom processe vuza (na primere volonterskoj deyatel'nosti): дис. ... kand. ped. nauk. – Voronezh, 2017. – 188 с.

7. Lubysheva L.I. Fizicheskaya i sportivnaya kul'tura: sodержanie, vzaimosvyazi i dissociacii // *Теория и практика физической культуры.* – 2002. – № 3. – S. 11–14.

8. Nikolaeva E.G. K voprosu o ponyatii «fizkul'turno-sportivnoe vospitanie sotrudnikov ispravitel'nyh uchrezhdenij [Электронный ресурс] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* – 2016. – № 3. – Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24759> (data obrashcheniya: 02.03.2018).

9. Nikolaeva E.G. Realizaciya pedagogicheskikh uslovij kak faktor povysheniya ehffektivnosti fizkul'turno-sportivnogo vospitaniya sotrudnikov ispravitel'nyh uchrezhdenij ugolovno-ispolnitel'noj sistemy // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika.* – 2017. – T. 23. – № 2. – S. 189–192.

10. Nikolaeva E.G. Komponenty fizicheskoj i sportivnoj kul'tury lichnosti sotrudnikov ispravitel'nyh uchrezhdenij, formiruyushchiesya v processe fizkul'turno-sportivnogo vospitaniya // *Prestuplenie, nakazanie, ispravlenie: III Mezhdunarodnyj penitenciarnyj forum (k 20-letiyu vstupleniya v silu Ugolovno-ispolnitel'nogo kodeksa Rossijskoj Federacii): Sb. tezisov vystuplenij i dokladov uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Ryazan': Akademiya FSIN Rossii, 2017. – S. 244–248.*

11. Ruban A.V. Aksiologicheskij podhod k vospitaniyu kursantov voennogo vuza // *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* – 2016. – № 9. – S. 44–46.

12. Smagin N.I. O lichnostno orientirovannom podhode v prepodavanii fizicheskoj kul'tury obuchayushchimsya kolledzhej // *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii.* – 2010. – № 8. – S. 61–62.

13. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущешего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДДЕРЖКИ КРОВНОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

*В статье говорится о важности устройства детей, оставшихся без попечения родителей в семье, а также вариантах оказания помощи кровным замещающим семьям с учетом их особенностей. Рассмотрены варианты высокопорогового сопровождения, подразумевающего обязательное заключение договора и официального оформления процесса, а сопровождение может реализовываться исходя из уровней: базового, кризисного, экстренного, а также адаптационного, который рассматривается как отдельно, так и в рамках кризисного сопровождения. Предложен вариант низкого порога сопровождения, реализуемого посредством проведения родительских собраний и встреч клубов взаимопомощи, создающего безопасную комфортную среду и позволяющего наладить доверительные отношения специалистов со всеми членами семьи. Открытость обеспечивает эффективность работы специалистов с замещающей семьей и способствуют профилактике вторичного сиротства.*

**Ключевые слова:** кровная замещающая семья, сопровождение замещающих семей, базовый, кризисный, экстренный уровни сопровождения, собрание, клуб взаимопомощи.

Семья единственный социальный институт способный к полноценному созданию необходимых условий для воспроизводства и воспитания нового поколения, что является наибольшей ценностью современного общества, как гаранта будущего любого государства. Семейное воспитание за счет эмоциональной окрашенности, пролонгированности и постоянства воздействия оказывает наибольшее влияние на формирование детской личности, ни одна среда не способна создать лучшие условия социализации.

В обстановке, когда в семье ребенок остается без попечения родителей, первым кругом способным сохранить наиболее оптимальные условия, не отягощая ситуацию попаданием ребенка в государственное учреждение, являются родственники. Члены расширенной семьи при условии собственного условного благополучия и соответствующей мотивации принимают на себя ответственность за малолетнего/несовершеннолетнего родственника, оставшегося без попечения родителей. В большинстве случаев никакой профессиональной социально-психолого-педагогической поддержки процесса создания кровной замещающей семьи им не предоставляется. Данный факт отягощает и без того сложный жизненный этап ее функционирования: семейная система претерпевает серьезные изменения, каждый ее член находится в состоянии кризиса, демонстрируя снижение ресурса, обеспечивающего благополучие подопечного, – в такой ситуации без помощи специалистов обеспечить успешность замещающей семьи не представляется возможным. Статистические исследования последних лет подтверждают ситуацию растущим процентом возврата детей из кровных замещающих семей, в связи с неспособностью самостоятельно наладить отношения и обеспечить эффективность семейной заботы, обращая внимание на важность

реабилитационной и поддерживающей профессиональной работы с семьей [5].

Особенности кровной замещающей семьи определяют специфику оказания профессиональной помощи, целью которой является ее сохранение и обеспечение эффективного выполнения родительских функций при бесконфликтном взаимодействии разных сторон.

Цель эксперимента: выявить наиболее эффективные технологии работы с кровной замещающей семьей с учетом специфики респондентов.

Особенности семейной системы определяются ситуацией, в которой она находится, и ее возможностями с ними мириться с наименьшими личными потерями. Можно определить ряд стрессоров, определяющих взаимодействие внутри семьи, реагирование на окружающих людей в целом и на участие в их жизни специалистов:

1) внутрисемейный кризис (острая стадия) сопровождается гореванием и/или чувством вины в той или иной степени всех членов семьи;

2) отсутствие устойчивых внутрисемейных связей, способных поддержать всех ее членов и быть дополнительным ресурсом в процессе воспитания ребенка и поддержки попечителя;

3) закрытость системы в связи с переживанием кризиса, ожидания негативных внешних реакций социума на ситуацию и собственную роль в ней;

4) недоверие официальным органам, государственным учреждениям, нежелание принимать официальную помощь связано со страхом изъятия ребенка из-за «несоответствия требованиям», предъявляемым опекуну/попечителю;

5) неустойчивость, неосознанность мотива принятия ребенка, негативные эмоции сопровождают принятое решение;

6) низкий уровень компетенций/готовности связан с отсутствием специфической подготовки

тельной/реабилитационной работы с родственниками и детьми в целях нивелирования последствий, травмирующей ситуации и налаживания полноценной коммуникации всех членов семьи;

7) смешение семейных ролей (непонимание в отношении себя и других членов) характеризуется невозможностью полноценного осознанного распределения обязанностей и ответственности за их исполнение, непринятие оппонентами измененных ролей других членов семьи;

8) возрастные кризисы обуславливают специфические особенности, в связи с преимущественным наличием в системе детей, подросткового возраста и их попечителей – прародителей-пенсионеров;

9) маленькая/ большая разница в возрасте при наличии в системе однопоколенных попечителей и подопечных (сиблинги) или разрыва поколений (через 1–2 поколения внуки/ правнуки-прародители), ведет к конфликтам интересов и восприятия ситуации.

Неблагополучие замещающей семьи может определяться большим количеством пересекающихся провоцирующих факторов, при готовности к сотрудничеству и открытости семейной системы их можно успешно нивелировать через оказание профессиональной специализированной поддержки. Квалифицированная помощь обеспечивает поддержку благополучия через развитие/коррекцию семейной системы. Специалисты создают условия для оптимизации функционирования семей в целях полноценного развития ребенка [6, с. 198]. Данная помощь оказывается в рамках реализации государственных услуг, а именно через сопровождение замещающих семей [3]. Сопровождение данной категории семей стоит на пересечении социального патронажа и сопровождения замещающих семей.

Оно сочетает реабилитацию, направленную на гармонизацию внутреннего эмоционального состояния и нивелирование последствий травмирующей ситуации, обусловленной кризисом семьи из-за выпадения одного из его членов без возможности его полной компенсации; получение компетенций, позволяющих налаживать взаимоотношения в семье, обеспечивая комфорт и успешную социализацию всех ее членов при условии осознания собственных прав и обязанностей с последующим принятием ответственности за адекватные ситуации, способствующие успешному функционированию семьи роли.

Сопровождение специалистами в большинстве случаев делится на 3 иногда 4 уровня. Любое сопровождение возможно только по заявлению или с согласия законного представителя ребенка при оформлении трехстороннего договора об оказании услуг. Наиболее распространенная трехуровневая система делит сопровождение на базовое (стабильное, общее), кризисное, экстренное [4].

Иногда в отдельную категорию выделяют адаптационное сопровождение. Оно характеризуется тем, что специалисты начинают работу с попечителем и ребенком еще до создания семьи на стадии подготовки и подбора сторон. Служба сопровождения ведет знакомство, содействует переходу ребенка в семью, способствует взаимной адаптации, помогая постепенной корректировке семейной системы, в связи с принятием нового члена, сглаживая или готовя к возможным конфликтам в процессе ее функционирования, поддерживая положительное психоэмоциональное состояние всех членов семьи. Некоторые специалисты вводят данный уровень в систему кризисного сопровождения.

Базовый/стабильный/общий уровень характеризуется стабильной ситуацией в семье, без острых, открытых разногласий или при наличии конфликтов, самостоятельно решаемых членами семьи без психо-эмоциональных последствий для всех его участников. В данном случае обращение граждан может быть аргументировано лишь собственной активной позицией, что характеризует опекуна как эффективного, стремящегося повысить уровень своей родительской компетентности.

Этот уровень характеризуется отсутствием активно проявляющихся проблем и носит превентивный характер. Виды деятельности наиболее целесообразны в данный период для развития родительских компетенций групповые, т.к. позволяют наиболее успешно развивать коммуникативные умения (слышать, слушать, анализировать информацию, делиться опытом и принимать опыт других с преломлением через собственную практику).

Как уже говорилось выше, у сопровождения основной принцип заявительный, и работа специалистов начинается с обращения попечителя, однако, и это наиболее присуще кровным замещающим семьям, они видят целесообразность помощи специалистов только, когда проблемы носят острый характер, и законный представитель ребенка не в состоянии (не может, или не хочет) их решать самостоятельно. Исходя из этого вся работа с семьей носит не профилактическое направление, что, безусловно, эффективнее, а фокусируется на преодолении уже имеющихся разногласий. Она начинается, не на начальном этапе зарождения инцидента, а в тот момент, когда семья не в силах справиться с проблемой сама и/или какой-либо из ее членов готов уйти от выяснения отношений наиболее кардинальным образом – разрушением замещающей семьи. Работа с данной категорией отражена в следующих двух уровнях сопровождения, отличается лишь позициями членов семьи в плане возможной перспективы взаимодействия с оппонентом в рамках одной территории. Кризисный уровень сопровождения (или адаптационно-кризисный) характеризуется состоянием затяжного конфликта, желанием найти выход из конфликтной ситу-



ации, при осознании заявителем отсутствия необходимых и достаточных знаний, позволяющих справиться самостоятельно (или обоснованным для становления и развития замещающей семьи конфликтом). При экстренном уровне сопровождения семья находится на грани отказа от воспитания подопечного ребенка. Менять решение в данном случае попечитель или ребенок бывает не расположен, поэтому необходимый контакт специалистам наладить не всегда представляется возможным. При невозможности сохранения семьи ребенку, принципиально организовать реабилитационную работу со всеми ее членами, т.к. вторичное сиротство глубоко травмирует детей и влечёт их нравственную и психическую деградацию, а также наносит травму попечителю, в силу сложившихся обстоятельств, вынужденному признать свою несостоятельность как родителя и неспособность сохранить семью и обеспечить ее благополучие.

При всех положительных, особенно на базовом уровне, аспектах сопровождения, большинство респондентов негативно относятся к данной форме, т.к. считают этот вариант вмешательством в жизнь семьи, в целях сбора компрометирующей информации, приводящей к изъятию ребенка. Причины, препятствующие налаживанию доверительных отношений в процессе сопровождения и вызывающее отторжение у попечителей: 1) трехсторонний договор, где одной из сторон являются органы опеки и попечительства, выполняющие контролируемую функцию- надзор за исполнением попечителями своих обязанностей; 2) точка зрения специалистов на имеющуюся проблему кардинально отличается от видения ситуации разными членами семьи, исходя из этого, ожидание респондентов их первичный запрос резко отличается от предлагаемой специалистами работы; 3) служба сопровождения обязана периодически отчитываться о проводимой работе, развитии ребенка и функционировании семьи. Фиксируются/ протоколируются все встречи специалистов с семьей; 4) встречи регламентированы индивидуальным планом сопровождения и включают в себя посещение семьи на ее территории. Данные предикторы накладывают отпечаток на восприятие семьей службы сопровождения, чем мешают специалистам полноценно осуществлять профессиональные функции поддержки семьи, т.к. препятствует доверительным открытым отношениям. При этом вопрос важности оказания своевременной помощи семье в целях ее сохранения, нивелирования последствий травм и профилактики возвратов остается открытым.

Для расширения ресурсов и поддержки семейной системы начинать работу с сопровождения как высокопорогового уровня взаимодействия с семьями нецелесообразно без проведения предварительной разъяснительной кампании, т.к. вызывает больше сопротивления и приводит к негативным

последствиям, когда семье проще отказаться от помощи, чем признать ее важность и перспективность. Отсутствие доверия, закрытость системы, страх перед высокоуровневым взаимодействием говорит о необходимости создания понимаемой респондентами доступной, безопасной ситуации организованной помощи с понятными целями каждой встречи. Одним из вариантов доступной помощи являются низкопороговые услуги. Низкопороговая помощь подразумевает взаимодействие без документального подтверждения, фиксации процесса и обязательного постоянного участия респондентов. В родительских собраниях, клубах, консультациях возможно участие всех членов семьи, заинтересованных в ее эффективном функционировании или в связи с актуальностью рассматриваемой темы или возникающих вопросов [2, с. 29]. Мероприятия организуются с подачи специалистов, ими же предварительно определяется и анонсируется тема встреч. Сложность данного вида помощи состоит в важности тщательного скрупулезного подбора форм и информации, а также умениях модератора встреч, способности его заинтересовать замещающие семьи и спровоцировать на дальнейшее включенное взаимодействие, инициируемое уже семьей, а не специалистами. Низкопороговое сопровождение характеризуется отсутствием договорных отношений и обязательности, что создает ситуацию комфорта и безопасности для респондентов и позволяет специалистам через наблюдение определить специфику взаимодействия и личностными особенностями присутствующих, а также выявить стороны, требующие особого внимания и углубленного обследования или проблемной диагностики.

Родительские собрания официальный вариант организации низкопорогового сопровождения. Их характеризует четкая программа мероприятия, структура и наполнение содержанием; приглашенные официальные лица; жесткие временные рамки – не более 1–1,5 часа. Основным методом передачи материала являются лекции, что позволяет не ограничивать количество участников. Данная форма более характерна для учебных заведений, однако может с успехом пользоваться и в условиях налаживания контакта с замещающими семьями, особенно при посредничестве органов опеки и попечительства, которые могут участвовать в определении тематики взаимодействия, распространении информации по факту проведения встреч и в участии в мероприятиях. Темы кроме опеки могут определяться специалистами сопровождения, или исходя из запроса граждан. В зависимости от темы отбирается информация и выстраивается структура проведения (от частного к общему от общего к частному). Важно подготовить раздаточный материал в соответствии с поднятой темой, в финале подвести итоги и сделать выводы, а также оставить

время на вопросы, индивидуальные консультации по запросу граждан, как по теме собрания, так и по любой актуальной респонденту на данном этапе. Индивидуальная консультация может послужить основой для будущих встреч, как с группой, так и в индивидуальном порядке.

Первые установочные собрания направлены на популяризацию сопровождения, специалисты, предоставляя в доступном варианте информацию о возможности получения помощи. Встречи обеспечивают сбор необходимой информации, как для составления общего портрета попечителя, так и для определения круга интересующих их тем, имеющих проблем, на которые попечители готовы говорить открыто. Для получения корректной достоверной информации важна четкость однозначность формулировок вопросов, задаваемых в процессе ведения монолога/диалога и наличие дополнительного специалиста, ведущего наблюдение за реакцией зала в процессе взаимодействия. Другим вариантом сбора информации в целях создания безопасной психологической ситуации является проведение опросов, анкетирование, которые являются анонимными, что способствует честности заполнения, в составе их используют как открытые, так и закрытые вопросы.

Следующая группа – инструктивные встречи позволяют респондентам получить актуальную официальную информацию, особенно при внесении изменений в законодательные и подзаконные акты для своевременного уведомления и разъяснения изменений требований к заполнению официальной документации и т.д. Методические собрания подразумевают информирование по различным проблемам воспитания и обучения, как теоретического, так и практического характера, что подобно групповым консультациям по наиболее часто встречающимся проблемам без относительно персоналий и конкретных ситуаций через аналитику и обобщение. Проведение родительских собраний может рассматриваться как первый этап при построении доверительных отношений с семьями, принявшими детей, в особенности кровной, где попечителями являются близкие родственники, не проходившие обязательное для других категорий обучение. Вторым этапом может быть введение семей в условия менее официальной обстановки клуба взаимопомощи с возможностью временной передачи ведущей роли в процессе взаимодействия от специалистов, которых также как и при проведении собрания не менее двух, к наиболее активным респондентам. За специалистами остается функция регулирования-сопровождения процесса работы клуба. При организации работы клуба важно обучение навыкам эффективного общения

Клубы взаимопомощи характеризуются неформальной атмосферой свободного общения, доверия, поддержки и объединения единими про-

блемами, упрощают процесс установления доверительных отношений между респондентами, дают возможность попечителям поделиться собственным опытом, ощутить его ценность. При этом программа клуба может носить не только информационный или тренинговый характер, но и обеспечивать проведение общего досуга, коллективной деятельности практического прикладного характера, позволяющего проводить профилактику эмоционального выгорания, обеспечение психологического комфорта, активизировать положительный настрой. [1, с. 91–99].

Данная форма позволяет всем участникам находиться в диалоге на равных. Гибкая программа проведения дает возможность скорректировать тематику, отвечая на более актуальные запросы, ориентируясь на состав участников клуба и их состояние. Возможность участия семьи в полном составе, в том числе и детского контингента, позволяет налаживать коммуникации в разновозрастной группе, формируя поддерживающую платформу разного уровня для всех участников. При наличии детей на встречах увеличиваются требования к материалу и методам ведения диалога, включаются активные методы, позволяющие организовать их безопасную игровую, развивающую деятельность и обеспечить отдых и восстановление законного представителя. В отличие от собраний в работе клуба может участвовать не более 10–12, максимум 15 человек, т.к. используются элементы тренинга и предполагается участие детей разного возраста. Условно работу клуба можно разделить на 3 части:

- регламентированная, которая готовится специалистами и посвящена актуальной теме;
- нерегламентированная, когда общение имеет спонтанный характер, сопровождается чаепитием или общей деятельностью в процессе проведения прикладного мастер-класса;
- индивидуальная, которая является дополнительным модулем, может идти отдельно постфактум встречи или параллельно второму этапу, когда вмешательства специалистов в ход мероприятия не требуется и достаточно одного модератора.

Консультации также включены в низкого пороговый уровень сопровождения, при условии, что являются единичными. Они могут быть как очные, так по телефону и сети интернет, в связи с чем, максимально доступны в любое время при актуализации проблемы.

Низкого пороговое взаимодействие способствует активному привлечению замещающих семей к общению через создание безопасной терапевтической социальной среды, основанной на отсутствии необходимости афишировать семейную ситуацию, нахождении в группе респондентов с похожими проблемами, обобщенности, безоценочности информации, передаваемой специалистами. Данная работа является первичной т.к. обеспечивает дове-

рительные отношения и гарантирует перспективу сотрудничества семьи со специалистами, способствуя профилактике вторичного сиротства.

#### Библиографический список

1. Лесина Е.А. Работа Клуба как одна из технологий, применяемых при сопровождении замещающих семей // Сб. материалов: региональный опыт, интересные практики, рассказы приемных родителей. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2016. – С. 91–99.

2. Лесина Е.А. Технологии работы специалистов службы сопровождения с кровными замещающими семьями // Современные тенденции в науке и образовании: Материалы Международ. научно-практ. конф.: Т. 6 / под общ. ред. А.И. Восстрцова. – Нефтекамск: РИО НИЦ «Мир науки», 2017. – С. 16–32.

3. О мерах по обеспечению реализации Закона города Москвы от 14 апреля 2010 года № 12 «Об организации опеки, попечительства и патронажа в городе Москве» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/537907220> (дата обращения: 10.05.2018).

4. Стандарт предоставления услуги «Сопровождение семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» в городе Москве: Методические рекомендации по технологиям сопровождения семей, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и рекомендации по их внедрению / под науч. ред. Г.В. Семья. – М.: ООО «Исследовательский проект», ООО «Вариант», 2014. – 108 с.

5. Сведения о выявлении и устройстве детей, оставшихся без попечения родителей в 2015-м году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru-adopt.livejournal.com/483476.html> (дата обращения: 10.05.2018).

6. Холостова Е.И. Социальная работа с семьей. – М.: Дашков и К, 2011. – 242 с.

#### References

1. Lesina E.A. Rabota Kluba kak odna iz tekhnologij, primenyaemyh pri soprovozhdenii zameshchayushchih semej // Sb. materialov: regional'nyj opyt, interesnye praktiki, rasskazy priemnyh roditelej. – M.: BF «Zdes' i seychas», 2016. – S. 91–99.

2. Lesina E.A. Tekhnologii raboty specialistov sluzhby soprovozhdeniya s krvnymi zameshchayushchimi sem'yami // Sovremennye tendencii v nauke i obrazovanii: Materialy Mezhdunar. nauchyu-prakt. konf.: T. 6 / pod obshch. red. A.I. Vostrecova. – Neftekamsk: RIO NIC «Mir nauki», 2017. – S. 16–32.

3. O merah po obespecheniyu realizacii Zakona goroda Moskvy ot 14 aprelya 2010 goda № 12 «Ob organizacii opeki, popечitel'stva i patronazha v gorode Moskve» [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/537907220> (data obrashcheniya: 10.05.2018).

4. Standart predostavleniya uslugi «Soprovozhdenie semej, prinyavshih na vospitanie detej-sirot i detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditelej» v gorode Moskve: Metodicheskie rekomendacii po tekhnologiyam soprovozhdeniya semej, prinyavshih na vospitanie detej-sirot i detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditelej, i rekomendacii po ih vnedreniyu / pod nauch. red. G.V. Sem'ya. – M.: ООО «Issledovatel'skij proekt», ООО «Variant», 2014. – 108 s.

5. Svedeniya o vyyavlenii i ustrojstve detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditelej v 2015-m godu [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <https://ru-adopt.livejournal.com/483476.html> (data obrashcheniya: 10.05.2018).

6. Holostova E.I. Social'naya rabota s sem'ej. – M.: Dashkov i K, 2011. – 242 s.

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.92

Нижегородцева Надежда Викторовна

доктор психологических наук, профессор

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
nnvdoc@mail.ru

## ИСТОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ: ОПИСАТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ИССЛЕДОВАНИЙ

*Статья посвящена анализу истории и методологии проблемы готовности к обучению. Раскрывается содержание первого, описательного этапа исследований (вторая половина XIX, начало XX вв.). Отмечается, что основными результатами начального этапа исследования являются: актуализация проблемы готовности к обучению и определение круга вопросов, составляющих ее современное содержание; определение основных парадигм исследования и соответствующих им понятий («школьная зрелость», «готовность к обучению»); разработка и использование в исследовательских и практических целях диагностических методов, направленных на оценку уровня готовности детей к обучению. В статье содержатся ссылки на авторов и уникальные издания этого периода, в которых обсуждается проблема готовности к обучению и способы ее оценки.*

**Ключевые слова:** *готовность к обучению, школьная зрелость, психическое развитие ребенка, история исследования.*

В исследовании любой научной проблемы и развитии научного знания выделяются три диалектически связанных закономерных этапа: описательный, аналитический и системный. Сущность описательного этапа – феноменологический анализ предмета и актуализация проблемы исследования.

Проблема готовности детей к систематическому обучению в редуцированном виде появилась, очевидно, одновременно с образованием как социальной формой взаимодействия людей разных поколений. В трудах древних философов (Аристотель, Платон, Квинтилиан и др.), мыслителей и педагогов прошлого (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.) содержатся идеи об организации обучения детей и подготовки их к школе. Житейская мудрость народной педагогики, идеи о воспитании и обучении подрастающего поколения философов и мыслителей прошлого составляют эмпирический фундамент проблемы готовности детей к обучению в школе, ее предысторию. Собственно научное исследование проблемы начинается с первых попыток обобщения и анализа фактов и экспериментального исследования вопросов, связанных с началом школьного обучения.

Основное содержание первого, *описательного*, этапа исследования проблемы готовности к обучению (вторая половина XIX в. – начало XX в.) заключается в следующем: актуализация проблемы на практическом уровне; первые публикации результатов обследования детей, поступающих в школу, в странах Европы, США и России (А. Нейфельд, А. Нечаев, Э. Мейман, В. Кистяковский, А. Павлов, Н. Bergmann, A. Engelsperger, O. Ziegler, St. Hall, B. Hartmann, K. Lange, B. Seyffert), определение круга вопросов, связанных с началом систематического обучения и возможностями детей эффективно усваивать школьные знания (А. Бине, Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерев, Е.И. Конради,

Э. Мейман, Г. Мюнстерберг, А.П. Нечаев, Н.И. Пирогов, Н.Е. Румянцев, Дж. Селли, К.Д. Ушинский, Ст. Холл, В. Штерн, В. Hartmann, K. Lange, B. Seyffert и др.); первые попытки научного обобщения эмпирических фактов (Э. Мейман, А. Нейфельд, А. Нечаев и др.). В этот период определяются основные методологические подходы к пониманию сущности феномена готовности к обучению и механизмов его развития; разрабатываются и апробируются инструменты оценки уровня готовности ребенка к систематическому обучению.

В теоретических исследованиях второй половины XIX – начала XX вв., посвященных педагогике и психологии школьного дела, готовность детей к обучению в школе не выделяется как самостоятельная научная проблема и рассматривается в контексте более общих проблем педагогической и возрастной психологии, прежде всего с точки зрения влияния обучения на духовное развитие ребенка. Само понятие «готовность к обучению в школе» еще не используется, однако весь комплекс вопросов, составляющих современное содержание проблемы, ставится и активно исследуется уже в это время, формируются теоретические предпосылки для современных подходов к изучению готовности к обучению. В работах К.Д. Ушинского, Дж. Селли, Э. Меймана, А. Бине и др. высказывается идея целостности психического развития ребенка и тесной взаимосвязи психических функций разных уровней, отмечается, что выделение отдельных психических функций в исследовательских целях имеет искусственный характер и не отражает «жизненной целостности» души ребенка. Учебные возможности школьников и их развитие в процессе школьного обучения исследуются в единстве физиологических, психологических и нравственных аспектов.

С самого начала проблема готовности детей к обучению в школе имела междисциплинарный характер и была обозначена в качестве предме-

та исследования в различных дисциплинах, занимавшихся изучением процесса обучения. Так, в одной из первых наиболее полных публикаций по вопросам школьного дела – «Лекциях по экспериментальной педагогике» (русское издание – 1909–1910 гг.) – их автор Э. Мейман проводит обзор многочисленных исследований второй половины XIX – начала XX в. в области психологии, педагогики, детской физиологии и психиатрии, посвященных началу школьного обучения и его влиянию на умственное, нравственное и физическое развитие учащихся. В своей работе он анализирует круг знаний и представлений поступающих в школу 6–7-летних детей; возрастные и индивидуальные особенности психических процессов и типы умственной одаренности учащихся; рассматривает психологические механизмы, лежащие в основе усвоения чтения, письма, арифметики, рисования и т.д.; указывает на необходимость учитывать общие закономерности психического развития и индивидуальные особенности учащихся при отборе содержания и методов начального школьного обучения. Опираясь на собственный исследовательский опыт, публикации известных психологов, педагогов и физиологов, Э. Мейман приходит к заключению, что причинами затруднений в обучении, особенно в первоначальный период, являются, с одной стороны, недостаточное для школьного обучения индивидуальное развитие ребенка и отклонения в его здоровье, с другой – неудовлетворительные условия и организация самого обучения [5, ч. II, III].

В связи с введением всеобщего начального образования особую актуальность приобрел вопрос о возрасте начала школьного обучения и о влиянии школьной нагрузки на организм и развитие ребенка. Этот аспект проблемы достаточно активно обсуждался в психологической и педагогической литературе того времени. Большинство авторов поддерживали точку зрения, согласно которой маленькие дети (4–5 лет) еще не готовы к систематическому школьному обучению, оно может оказать вредное влияние на их душевное и физическое развитие. Вместе с тем, пишет Э. Мейман, «нормально развитым шестилетним детям поступление в школу не только не вредно, но ... оно вызывает у них иногда период *усиленного* (выделено автором) развития» [5, ч. II, с. 56]. Мейман, ссылаясь на исследования других авторов, делает общий вывод о том, что поступление в школу вредно отражается, главным образом, на физически слабых, отстающих по своему развитию детях и тех, которые начинают посещать школу в слишком раннем возрасте – младше пяти лет.

Проблема готовности детей к систематическому школьному обучению актуализировалась под влиянием практики и на протяжении длительного времени (а в зарубежной психологии и до сих пор)

разрабатывалась преимущественно в рамках прикладных исследований. Ее содержательная научная проработка стала возможной благодаря созданию необходимой методологической базы, в результате фундаментальных исследований в области человекознания, педагогической и возрастной психологии. Необходимость научного исследования вопросов, связанных с началом систематического обучения, возникла во второй половине XIX века в связи с возросшей потребностью общества в уровне грамотности населения и введением в развитых странах Европы обязательного начального образования. С расширением системы образования и увеличением количества учащихся начальной ступени стала очевидной значительная вариативность уровня развития и дошкольной подготовки поступающих в школу детей; обнаружились качественные различия между сельскими и городскими школьниками, детьми из разных социальных слоев, посещавших детские сады и воспитывавшихся в семье; приобрела актуальность проблема детей с пониженной обучаемостью, неспособных усвоить программу обычной школы. В связи с этим возникла необходимость участия психологической науки в решении целого ряда практических задач в образовании, таких как: дифференциация детей в зависимости от исходного уровня развития для обучения по программам различной сложности; корректировка содержания и методов обучения в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся; разработка научно обоснованной типологии учащихся, испытывающих трудности в обучении; определение оптимального возраста и необходимого для начала систематического обучения в школе уровня развития детей. Возникла необходимость в проведении детального обследования начинающих школьников и дифференциации их в зависимости от исходного уровня развития. Достаточно рельефно эта потребность школы была обозначена Г. Мюнстербергом в 10-е годы XX в., он писал по этому поводу: «Мы можем мечтать о таком будущем, когда эксперты-психологи будут научно исследовать согласно всем современным методам душу всякого ребенка, поступающего в школу, подобно тому, как теперь часто врачи исследуют учеников с физической стороны перед началом учебных занятий» [6, с. 89].

Наиболее серьезные попытки введения изменений в школьное дело, оказавшие позитивное влияние на развитие психолого-педагогической мысли в других странах, в том числе и в России, в этот период были предприняты в Германии. Поэтому не случайно именно здесь раньше других были проведены первые обследования детей, поступающих в школу. Немецкие ученые того времени, под влиянием сочинений И.Ф. Гербарта и его последователей, исходили из убеждения, что всякое новое знание, сообщаемое ученику, должно «при-

мыкать» к уже имеющимся у него представлениям, поэтому основное внимание уделялось выявлению «круга представлений» будущих школьников, «..какие познания приносит с собою ребенок при поступлении в школу» [5, ч. II, с. 119]. Судя по работе Э. Меймана, понятие «представление» («познание») исследователями того времени трактовалось достаточно широко и включало: круг вещей, с которыми знаком и не знаком ребенок; точность восприятия и представлений; воспроизведение ранее наблюдавшихся вещей и явлений; характер обобщений; преобладающие интересы и т.п. Первые обследования начинающих школьников преследовали главным образом педагогические цели: составление и уточнение учебных планов, совершенствование содержания и методов обучения, разработку научно обоснованных школьных предписаний и норм и т.п.

Среди первых опубликованных работ такого рода, прежде всего, нужно отметить результаты обследования учащихся начальных школ Берлина (1870 г.) [11] и обследование поступающих в школу, проведенное в Плайэне К. Ланге (1879 г.) [14]. Оба эти исследования обладали рядом существенных недостатков, тем не менее, они сыграли существенную роль в истории проблемы готовности к обучению, послужив основой для создания более совершенных исследовательских процедур. Обследования детей, поступающих в школу, проведенные в 1880 г. Ст. Холлом в США [12], с этой точки зрения были более детальными и тщательно подготовленными. По мнению современников, они явились шагом вперед по сравнению с предыдущими исследованиями по данной проблематике. Ст. Холл сделал вывод о необходимости обязательного обследования всех поступающих в школу детей. Он полагал даже, что методика проведения исследования «умственного инвентаря» шестилетних детей должна быть обязательной составляющей общей подготовки учителей и даваться во всех учительских семинариях. Очень близкой по своему характеру к исследованию Ст. Холла являлась опросная программа Б. Гартмана для обследования поступивших в начальные школы Аннаберга, так называемые «Аннабергские опыты» (1880–1884 гг.) [13]. Среди исследований, опубликованных в это время, нужно отметить работы Г. Бергмана, В. Зейфферта, А. Энгельшпергера и О. Циглера, Э. Меймана, А. Павлова, В. Кистяковского и др. [8].

Анализ работ конца XIX – начала XX вв. по проблеме готовности к систематическому школьному обучению показывает постепенное усложнение форм и методов обследования детей, поступающих в школу: от простого группового опроса исследователи переходят к более точным методам и непосредственно к психологическому эксперименту. Главным результатом этих исследований, по

мнению А. Нечаева [7], является вывод о том, что большая или меньшая узость круга реальных представлений и сам их характер у детей, поступающих в школу, бывает очень различен; при этом сказывается влияние общего психического развития детей, пола, предшествующих школе условий жизни и др. Дети, обнаружившие при поступлении в школу недостаточный запас представлений, в дальнейшем обучении оказываются в числе отстающих. Э. Мейман, давая оценку этим исследованиям, отмечал, что все они обладают определенными недостатками, но вместе с тем имеют большое научное значение, так как открыли «много интересного и нового в душевной жизни детей» [5, ч. II, с. 142]. В качестве наиболее существенных недостатков Э. Мейман указывает: ограниченность метода опроса («вопросного метода»); отсутствие надлежащего принципа отбора вопросов, строгой логической и предметной группировки изучаемых материалов; односторонность исследований, их направленность исключительно на интеллектуальную сферу; педагогический характер целей исследования, отсутствие психологического анализа чтения, письма, счета и других видов деятельности, составляющих содержание школьного обучения. В своих «Лекциях» Э. Мейман неоднократно обращается к вопросу о необходимости психологического анализа механизмов, лежащих в основе процесса усвоения знаний [5, ч. II].

С точки зрения исследования проблемы готовности детей к систематическому школьному обучению представляют интерес работы А. Бине, основателя психологии индивидуальных различий. Не используя само понятие «готовность к обучению», он настойчиво проводит идею о необходимости взаимного «приспособления» содержания и условий школьного обучения и индивидуальных особенностей ребенка. Если физиологические, интеллектуальные и нравственные возможности ребенка не соответствуют содержанию и условиям обучения, утверждал он, это становится причиной «школьной запоздалости» – низких успехов в обучении. Слишком раннее начало обучения, ускорение темпов обучения без учета реального развития ребенка, пробелы и недочеты в знаниях, полученных на предшествующих этапах обучения, – все это приводит к тому, что ребенок не может усвоить материал. Переход на более высокую ступень обучения возможен только тогда, когда ребенок к этому готов, т.е. когда физическое, умственное и нравственное развитие его соответствует новым требованиям. Тщательное обследование детей при приеме в школу, по его мнению, является одним из важнейших условий, обеспечивающих эффективность последующего обучения. Особое внимание в своих исследованиях А. Бине уделял «анормальным» детям, полагая, что выявлять их нужно как можно раньше и направлять в специальные клас-

сы для обучения по особым программам, отличающимся от программ обычной школы [1]. Разработанная А. Бине совместно с Т. Симоном серия тестов, известная в психологии как «Метрические шкалы интеллекта», предназначена была для выявления детей с прирожденными дефектами, не способными обучаться в нормальной школе. Впоследствии эти тесты и их модификации использовались для диагностики уровня развития детей, поступающих в школу, и комплектования первых классов в соответствии с умственным развитием учащихся. Тем самым были заложены методологические основы для селективного подхода к проблеме готовности к обучению.

На начальном этапе изучения готовности к систематическому обучению первостепенное значение имели вопросы, связанные с поступлением детей в школу, которые были обозначены термином «Schulanfänger» – начинающий школьник (Э. Мейман). Но уже в это время отмечается, что соответствие индивидуального развития учащегося содержанию, формам и методам школьного обучения необходимо учитывать на всех этапах образования (К.Д. Ушинский).

В России проблему готовности детей к школьному обучению одним из первых обозначил К.Д. Ушинский. В его работах разных лет, оказавших значительное влияние на развитие отечественной педагогики и психологии, в наиболее полном виде отражены фактически все основные вопросы проблемы готовности детей к систематическому обучению на различных этапах образования. Не вводя само понятие «готовность к обучению», он обращает внимание на тот факт, что начало любого этапа методического обучения базируется на определенном уровне развития ребенка, будь то первоначальное обучение отечественному языку и счету либо обучение в средней школе. Главное, по мнению К.Д. Ушинского, в подготовительный к обучению период – обеспечение условий для полноценного физического и психического развития ребенка. Определяя основные направления подготовки к началу систематического обучения, К.Д. Ушинский подчеркивал значение игры для духовного развития ребенка, вместе с тем настаивал на необходимости отделения игры от учения – «серьезных» занятий, подчеркивал, что всестороннее развитие ребенка не может быть обеспечено полностью только игрой. Говоря о важности подготовки детей к обучению и усвоению знаний в первоначальный период, К.Д. Ушинский вместе с тем обращал внимание на необходимость систематической подготовки к правильному и сознательному учению в средней школе, видя в этом основную задачу начального этапа обучения [10, т. 5].

На практическом уровне в этот период проблема готовности детей к обучению в школе развивается в двух направлениях: разработка форм и ме-

тодов общественного и семейного дошкольного воспитания, организация детских садов как учреждений, обеспечивающих общее развитие ребенка и подготовку его к школе; разработка и использование методов психологического обследования детей, поступающих в школу.

Дошкольные учреждения Европы и США базировались, главным образом, на идеях врожденности и саморазвития склонностей и способностей, основную свою задачу их организаторы видели в обеспечении благоприятных условий для развития и самостоятельной деятельности детей. Так, Д. Дьюи, основоположник американской системы дошкольного воспитания, в работе «Мое педагогическое кредо» (1897) писал о том, что воспитание ребенка должно опираться на «первоначальное и независимое существование прирожденных способностей» которые следует направлять, а не «создавать» [цит. по 3, с. 89]. Активным сторонником и проводником идеи свободного воспитания в России выступал К.Н. Вентцель [2], считавший природу ребенка совершенной, развивающейся самопроизвольно, в соответствии с врожденными законами, без вмешательства взрослых. По его мнению, путь «саморазвития, самовоспитания и самообучения» является верховной целью воспитания. Большой популярностью в системе дошкольного воспитания того времени в Европе пользовались педагогические системы Ф. Фребеля и М. Монтессори. Организаторы дошкольного воспитания в России (Е.И. Конради, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова и др.) высказывали критику в отношении идеи свободного воспитания, фребелевских детских садов и системы М. Монтессори, искали новые пути работы, опирались на традиции народной педагогики, идеи К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и других русских педагогов.

Как показывает краткий анализ литературных источников второй половины XIX – начала XX вв., идеалистические идеи «саморазвития» и «свободного воспитания» не оказали существенного влияния на развитие психолого-педагогической мысли в России и не смогли занять прочные позиции в теории и методике работы с детьми дошкольного и школьного возраста. Напротив, в работах этого периода достаточно четко обозначена необходимость подготовки детей к школе в семье и в дошкольных учреждениях путем целенаправленного и организованного педагогического воздействия, через организацию детской деятельности и обеспечение всестороннего развития ребенка. При этом подчеркивается специфика и уникальность дошкольного возраста; значение игры как основного вида деятельности дошкольников, для гармонического развития ребенка и подготовки его к систематическому обучению; принципиальные различия игровой и учебной деятельности; отличие и преемственность дошкольного и школьного

образования; нежелательность обучения «школьным» знаниям (грамоте и счету) в детском саду. Фактически признается, что подготовка к школе является основной задачей дошкольного воспитания, которая должна решаться не путем систематического обучения и специальных занятий «школьного типа», а через организацию детской деятельности, обеспечение условий для полноценного физического, умственного и нравственного развития, через ориентацию всей воспитательной работы на последующее школьное обучение. Эти установки определили развитие отечественной системы дошкольного воспитания до начала 90-х годов XX, а проблема готовности детей к обучению в школе заняла постоянное место в отечественной педагогической психологии и педагогике.

Необходимость психологического обследования детей, поступающих в школу, для решения различных задач в области образования (осуществления индивидуального подхода в обучении; выявления детей, не способных обучаться в обычной школе; дифференциации детей и комплектование учебных классов в зависимости от уровня умственного развития учащихся и др.) отмечается многими исследователями конца XIX – начала XX вв.: К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, А.П. Нечаевым, А. Бине, В. Штерном Г. Мюнстербергом и др. Первыми методами, специально разработанными для обследования поступающих в школу детей, были опросники. Применение опросного метода уже в то время вызывало серьезные замечания ученых и практиков: отмечались субъективность и ненадежность результатов опросов, их поверхностный характер; недопустимость проведения обследования групповым методом и др., что побуждало исследователей совершенствовать свои методы работы. А. Нечаев по этому поводу пишет: «От форм простого огульного опроса исследователи начинают переходить к более уточненным изысканиям, граничащим с психологическими экспериментами... Наконец, опросы... стали соединять с другими побочными наблюдениями и экспериментами» [7, с. 187].

В конце XIX, начале XX вв. для обследования детей, поступающих в школу, начали использоваться тестовые методы, первоначальная цель которых, авторами определялась более широко, нежели обследование поступающих в школу: это так называемые «интеллектуальные тесты» и комплексные методики. Они создавались для выявления детей с отклонениями в умственном развитии и пониженной обучаемостью, не способных обучаться в «нормальной» школе. Прежде всего, – это «Метрические шкалы» Бине и Симона и их ранние модификации, «Психологические профили» Россолимо и др. Изначально они не были тестами школьной готовности в специализированном смысле, но уже в повторных публикациях своих

тестов авторы указывали на возможность использования их для обследования детей, поступающих в школу (см., например, «Психологические профили» Г.И. Россолимо [9]). В настоящее время многие из «интеллектуальных тестов» используются в качестве тестов школьной готовности.

### Резюме

Основные итоги первого, описательного этапа исследований проблемы готовности к обучению заключаются в следующем.

1. Актуализирована проблема готовности к обучению в школе; обозначены концептуальные рамки и круг вопросов, составляющих ее содержание.

2. Определены две основные парадигмы исследования, имеющие принципиально различные методологические основания и представления о природе, сущности и механизмах психического развития детей и готовности к обучению. Во-первых: эндогенные теории развития, основу которых составляет представление о спонтанном созревании врожденных психических функций, идеи саморазвития и свободного воспитания; в рамках этой парадигмы исследования сформировалось и используется понятие «школьная зрелость». Во-вторых: представление о психическом развитии как управляемом процессе и необходимости целенаправленного формирования готовности к систематическому школьному обучению; в рамках этой парадигмы сформировалось и используется понятие «готовность к обучению».

3. Разработка, использование в исследовательских и практических целях диагностических методов, направленных на оценку уровня готовности детей к обучению.

### Библиографический список

1. Бине А. Измерение умственных способностей. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.
2. Венцель К.Н. Теория воспитания и идеальный детский сад. – М., 1919. – 125 с.
3. История дошкольной педагогики / под ред. Л.Н. Литвина. – М.: Просвещение, 1989. – 352 с.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
5. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. – М.: Изд-во т-ва «Мир». – Ч. I. – 1909. – 302 с.; Ч. II, 1910. – 317 с.; Ч. III, 1910. – 259 с.
6. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. – М.: «Совершенство», 1997. – 320с.
7. Нечаев А.П. Очерки психологии для воспитателей и учителей. – СПб., 1911. – 214 с.
8. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 368 с.
9. Россолимо Г.И. Краткий метод исследования умственной отсталости. – М., 1914. – 14 с.



10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т. 5. – 591 с; Т. 6. – 446 с.

11. Bartholomai, Psychologische Statistik. Allgem. – Schulzeitung, 1871.

12. Hall St. Content of Children's Minds on Entering School. – Princeton Review, Mai, 1882.

13. Hartmann B. Die Analyse des kindichen Gedankenkreises als die naturgemasse // Grundlage des ersten Schulunterrichtes. – 1890.

14. Lange K. Die Vorstellungskreis unserer Sechsjährigen Kleinen. Allgem. – Schulzeitung, 1879.

#### References

1. Bine A. Izmerenie umstvennyh sposobnostej. – SPb.: Soyuz, 1998. – 432 s.

2. Ventcel' K.N. Teoriya vospitaniya i ideal'nyj detskij sad. – M., 1919. – 125 s.

3. Istorija doskol'noj pedagogiki / pod red. L.N. Litvina. – M.: Prosveshchenie, 1989. – 352 s.

4. Komenskij YA.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2 t. – M.: Pedagogika, 1982. – Т. 2. – 576 s.

5. Mejman EH. Lekcii po ehksperimental'noj pedagogike. – M.: Izd-vo t-va «Mir». – CH. I. – 1909. – 302 s.; CH. II, 1910. – 317 s.; CH. III, 1910. – 259 s.

6. Myunsterberg G. Psihologiya i uchitel'. – M.: «Sovershenstvo», 1997. – 320s.

7. Nechaev A.P. Ocherki psihologii dlya vospitatelej i uchitelej. – SPb., 1911. – 214 s.

8. Nizhegorodceva N.V. Sistemogeneticheskij analiz gotovnosti k obucheniyu. – YAroslavl': Avers Press, 2004. – 368 s.

9. Rossolimo G.I. Kratkij metod issledovaniya umstvennoj otstalosti. – M., 1914. – 14 s.

10. Ushinskij K.D. Sbranie sochinenij. – M.; L.: Izd-vo APN RSFSR, 1949. Т. 5. – 591 s; Т. 6. – 446 s.

11. Bartholomai, Psychologische Statistik. Allgem. – Schulzeitung, 1871.

12. Hall St. Content of Children's Minds on Entering School. – Princeton Review, Mai, 1882.

13. Hartmann B. Die Analyse des kindichen Gedankenkreises als die naturgemasse // Grundlage des ersten Schulunterrichtes. – 1890.

14. Lange K. Die Vorstellungskreis unserer Sechsjährigen Kleinen. Allgem. – Schulzeitung, 1879.

Виттенбек Виктор Константинович

кандидат педагогических наук, доцент

Брянцева Марина Витальевна

кандидат исторических наук, доцент

Московский государственный областной университет

vk.vittenbek@mgou.ru, mv.bryantseva@mgou.ru

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В работе представлены модернизационные изменения в образовательном сегменте современной России, связанные с демократизацией, регионализацией, девирсификацией образовательного пространства, статистическая дисперсия социального заказа и в связи с этим появление новых разнообразных программ, учебников, учебных планов и т.д. требуют всестороннего анализа исторического пути становления и развития подготовки кадров начального образования с целью поиска интенсификационных путей профессионального педагогического образования. Важное внимание уделено историческому аспекту рассматриваемой проблематики в русле современных тенденций. Отечественный исторический опыт подготовки учителей начальных классов является востребованным для анализа и внедрения в современной системе высшего образования. Особое место уделено требованиям, предъявляемым к учителям начальных классов. Представлен историко-педагогический срез подготовки учителей начальных классов. Раскрыты сущностные черты феномена учительства.*

**Ключевые слова:** начальное образование, начальная школа, учитель начальных классов, подготовка учителей начальных классов в России, история подготовки учителей начальных классов в России.

Профессия учителя начальных классов (далее – УНК) является древнейшей профессиональной квалификацией в истории человечества, независимо от формального, процессуально и юридически оформленного статуса данной квалификации, т.к. развитие общества, его воспроизводство, смена исторических формаций невозможны без передачи накопленного опыта, знаний, традиций, устоев, без преемственности поколений. Вопрос подготовки УНК в России всегда был актуален и обусловлен вполне понятным интересом как со стороны государства, так и педагогического сообщества. Важно понимать суть исторического процесса формирования и развития данного направления в системе высшего и средне-специального образования. Требования современного рынка труда к УНК существенно расширились: наряду с профессиональными знаниями и умениями, он должен обладать лидерскими способностями, умением решать нестандартные задачи; свободно ориентироваться в меняющемся мире [15, с. 380]; владеть: техническими и экономическими навыками, креативными компетенциями, способностью к непрерывному самообразованию и обучению [4, с. 70]. Профессия УНК многогранна, важна [7, с. 145], актуальна: именно УНК строит для детей фундамент основы знаний, понимания мироздания, формирует мировоззрение, мировосприятие, помогает с первоначальной адаптацией в социуме. УНК обязан сочетать высокопрофессиональные, моральные, духовные и идеологические качества, в процессе деятельности должен сочетать мегарольевые статусы. В этой связи важно не утратить духовных, нравственных ценностей, присущих Отечеству [13, с. 8], не потерять традиционную систему начального образования.

Системный кризис в стране напрямую повлиял на снижение качества образования. Исключением явился резкий прогресс в высоком уровне чтения (читательской компетенции) и понимания содержания как литературного, так и научно-популярного текстов обучающимися в начальной школе. Россия заняла 1 место, поднявшись с 2001 г. на 13 мест [8, с. 11].

Всесторонний анализ и изучение исторического опыта подготовки УНК показывает, что данное обстоятельство в разные исторические эпохи имело большую социально-политическую и экономическую значимость и актуальность [14, с. 64]. Историографические обзоры трудов доказывают, что тема не нова, имеет фундаментальное отражение, авторы рассматривают различные аспекты подготовки УНК с учётом также отдельных категорий обучающихся. Система подготовки УНК в своём развитии не являлась одноразовым и сиюминутным проектом, а представляла консенквентную, постоянно совершенствованную, многоплановую, глубоко осмысленную, теоретически и научно обоснованную приоритетную часть государственной внутренней политики. Достоинство воспитания детей, Россия сможет обрести инновационное будущее, технологический прорыв и государственную безопасность, стабильную экономику и национальную стратегию роста [1, с. 157].

Методологическая основа изучения вопросов подготовки УНК в отечественной историографии представляет целый комплекс общенаучных и специфических принципов и исторических методов, метапредметных связей, научного познания в динамике процесса, включающего в себя все изменения исторической последовательности. Методология изучения представляется нам как учение о подготовке УНК на разных этапах развития об-

щества в сочетании с политикой и нормами общественной жизни, с бесспорным учетом плюрализма мнений.

Первые упоминания об обучении и воспитании детей в возрасте начальной школы исследователи относят к временам Др. Рима и Др. Востока, когда открываются первые школы для мальчиков и появляются первые педагоги. Девочки как субъект обучения тогда не рассматривались, в исключительных случаях они получали образование дома, при этом акцент делался на рукоделие, кулинарию, домоводство. Школы того времени были как светские, где обучали грамматике, пению, танцам, музыке, ораторскому искусству, физическим упражнениям, так и духовные (конфессионального направления, где с раннего детства готовили служителей религиозных культов). Именно последние получили широкое развитие в период Средневековья как монастырские и церковные школы, дающие основы начального образования. Учителей, наставников в Др. Греции и в Византии в школах грамматиста и в школах кифариста называли «дидасками», также именовались учителя в братских школах Юго-Западной Руси и в греко-латинских школах Русского государства XVII в. [11].

Наиболее востребованной профессия УНК в западных странах была в период Нового времени, получив наивысший расцвет в эпоху развития капитализма, где получение нач. образования считалось престижным для буржуазных и дворянских семей. В нач. XVIII в. возникла реальная потребность подготовки профессиональных УНК, которые долгое время существовали параллельно с домашними учителями – гувернёрами.

В России историю подготовки кадров УНК условно можно отнести к Древнерусскому государству. К первым упоминаниям проблем воспитания и образования малолетних следует отнести нормативно-правовые положения раннего Средневековья. В трудах Н.М. Карамзина, В.О. Ключевского, С.М. Соловьёва проблемы детства рассматриваются лишь в отдельных аспектах, связанных с развитием и укреплением РПЦ после принятия христианства на Руси. Так, они рассматривают жизнь, обучение и воспитание малолетних в княжеских дружинах, где роль УНК выполняют опытные воины: «дядьки», «гридни», «бояре». Всё рассматривается в соответствии с существующим менталитетом и образом жизни того времени [1, с. 13].

Профессиональную основу подготовки УНК в России в нач. XVIII в. формально заложили адмиралтейские, гарнизонные школы и духовные семинарии, которые готовили не только специалистов по своему непосредственному квалификационному профилю, но и педкадры из числа особо одарённых учеников.

Первым педагогическим учебным заведением в России исследователи считают созданную

в 1779 г. учительскую семинарию при Московском университете. В 1782 г. в С.-Петербурге было открыто главное народное училище, реорганизованное в 1786 г. в учительскую семинарию.

После образования в Российской империи в 1802 г. Министерства народного просвещения, существенно реорганизуется система подготовки УНК. Появляются предварительные правила народного просвещения (1803 г.), и принимается Устав учебных заведений. Страна разделяется на учебные округа: Петербургский, Казанский, Дерптский, Московский, Белорусский, Литовский и Харьковский. С 1819 г. вводится обучение платное. Появляются церковно-приходские школы. В 1803 г. в связи с преобразовательными реформами Александра I учительская семинария повышается в статусе как Петербургский пединститут, целью которого становится подготовка педкадров для разноуровневых народных училищ. В 1822 г. институт был закрыт, до 60-х гг. XIX в. подготовка педкадров в стране не осуществлялась. Долгое время роль УНК выполняли выпускники духовных семинарий, которые обязаны были проводить занятия в воскресных и церковно-приходских школах, при этом выпускник семинарии не мог быть рукоположен в священника, не отработав 2–3 года УНК в школе.

Начиная с середины 60-х гг. XIX в., по инициативе К.Д. Ушинского, в свете реформ Александра II, на основании «Положения о народных училищах» от 14 июля 1864 г., стали открываться земские учительские семинарии и школы, финансируемые земствами. Основу им положили С.-Петербургская и Тверская земские учительские семинарии по подготовке УНК. Параллельно открывались и городские училища. В 60–70 гг. XIX в. начинается этап развития учебных заведений по подготовке УНК. С 1865 г., открыты уездные училища и педкурсы в С.-Петербургском, Харьковском, Одесском, Казанском и Московском учебных округах. Начиная с 1868 г., в России организуются женские педкурсы, а с 1870 г. – женские гимназии по подготовке УНК. К нач. 80-х гг. XIX в. в России насчитывалось 62 гимназии по подготовке педкадров, из которых 48 были государственные. В основной массе учительские семинарии были мужскими: выпускники получали диплом УНК народных училищ и направлялись на работу в сельские и городские школы.

В нач. XX в. начальное образование получает приоритетное направление в государственной политике просвещения [10]: активизируется его развитие в плане подготовки УНК [10]. Существовала стратификация в образовании. В этот период будущие УНК, студенты столкнулись с фактами неполноценного усвоения общеобразовательных знаний, недостаточностью времени на их получение, т.к. теоретический курс преподавания профессиональных пед. дисциплин был существенно

сокращён и отличался большим разбросом в части дополнительного обязательного получения ремесленных навыков для городских училищ и с/х основ – для сельских, без которых невозможно было сдать квалификационные экзамены.

Продолжается увеличение педагогических учебных заведений. На рубеже XX в., перед Первой мировой войной, в стране насчитывалось более 130 учительских семинарий и школ по подготовке УНК, а к 1917 г. их число достигло 183 государственных и 9 частных.

Октябрьский переворот 1917 г. существенно преобразовал систему и каноны образования ушедшей Российской империи, как следствие, и систему подготовки УНК, реализуя классовый и национальный принципы. 9 ноября 1917 г. была сформирована и приступила к работе Государственная комиссия (ГК) по просвещению, предшественник Народного комиссариата просвещения (Наркомпрос) [9, с. 24]. Принятый в 1918 г. Декрет СНК об отделении церкви от государства и школы от церкви сделал принцип образования светским и классово-идеологическим. До принятия Декрета председатель СНК В.И. Ульянов (Ленин), секретарь СНК М. Горбунов, нарком просвещения РСФСР А.В. Луначарский подписали Постановление комиссариата по народному просвещению РСФСР от 11 дек. 1917 г. «О передаче дела воспитания и образования из духовного ведомства в ведение комиссариата по народному просвещению» [10, с. 31]. Новая педагогическая школа изначально должна была реализовывать мысли и идеи В.И. Ульянова (Ленина), что наглядно подтверждается его прямой активной деятельностью в руководстве Наркомпроса. Формирование новой модели педагогики нач. образования, подготовки УНК было скоррелировано с именами Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, М.Н. Покровского, А.С. Бубнова и др. Они явились разработчиками и проводниками в жизнь действующей тогда политики образования [6]. К 1918 г. в систему образования структурированно были внедрены специализированные школьные, дошкольные пед. учебные заведения и курсы, реорганизованные впоследствии в педвузы. Существующие ранее учительские семинарии частично переименованы в институты народного образования, а оставшиеся – в краткосрочные педкурсы для подготовки УНК.

Большое значение для формирования новой системы подготовки УНК сыграло принятое в мае 1918 г. «Постановление Наркомпроса о ликвидации национальных и сословных ограничений и совместное обучение лиц мужского и женского пола», которое уравнило в правах население страны. С 25 августа по 4 сентября 1918 г. в Москве состоялся I Всероссийский съезд по просвещению. А.В. Луначарский в докладе акцентировал внима-

ние на «... максимум просветительской работы», о «... научном и эстетическом образовании в грядущей школе» [цит по: 12, с. 5]. Поставлен вопрос об изменении правил русского языка. Декретом СНК от октября 1918 г. новая орфография была введена в оборот письменной речи.

Начиная с 20-х гг., в РСФСР сложилась новая система образования: пед. техникумы, институты и специализированные педфаки в университетах. Наиболее значимые пед. заведения тогда – это Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, 2-й Московский госуд. университет, который в 1930 г. был разделён на три самостоятельных вуза, его правопреемником стал МПГИ (ныне МПГУ (который носил имя А. Бубнова, а затем до 1997 г. – В.И. Ленина)), Государственный пединститут в Петрограде, основанный в 1931 г. Московский областной пединститут (ныне МГОУ (бывш. МОПИ им. Н.К. Крупской)), основанный (в 30-е гг.) Московский городской институт им. В.П. Потёмкина, который после Великой Отечественной войны прекратил существование, т.к. был слит с МПГИ им. В.И. Ленина, Академия трудового просвещения, Индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта, Ленинградский государственный пединститут народов Севера. После событий октября 1917 г. в течение 10–15 лет количество учителей в стране утроилось.

Незадолго до этого в СССР сложилась катастрофическая ситуация по нехватке квалифицированных педкадров, особенно на периферии. Отмечалось, что большинство УНК плохо знают грамматику, орфографию, арифметику. Ситуация была характерна как для сельских районов, так и областных центров. Проверочная статистика того времени утверждала, что в 1937 г. около 10% УНК были «абсолютно безграмотны». После политики «военного коммунизма», «НЭПа» страна перешла к ударному росту не только в промышленности, но и в образовании. В период «первой пятилетки» в СССР был введен всеобщ, во второй – поставлена задача получения всеобщего среднего образования. Педкадры готовили в пединститутах, которых к 1935 г. насчитывалось более 70. Широко внедрялось открытие учительских институтов, где был снижен срок обучения до 2-х лет. Не прекратили работу педтехникумы и курсы с минимальным сроком обучения. Существовали профильные школы повышенного типа с педагогическим уклоном: получив аттестат, выпускники по целевым направлениям определялись в сельские школы на должности УНК. Спешка и необходимость заполнить все вакансии привели к отсутствию качественной подготовки УНК. В трудах Е.Т. Юинга есть упоминание о ситуации того времени: «... в школы в те годы брали всех, кто был готов работать учителем, а не тех, кто был способен преподавать». До конца 30-х гг. уровень подготовленности УНК не имел

существенных ограничений для работы, главным было увеличение количества школ и обеспечение их кадрами: УНК все чаще привлекались для работы в неполных средних и средних школах. Ситуация стала нести катастрофический характер: в 1936 г. в стране была проведена 1-ая аттестация учителей, на основании которой они получали персональные звания – УНК и УСШ, что фактически носило характер «чистки» школ от некавалифицированных кадров. В этот период были уволены талантливые и поистине грамотные педагоги с до-революционным опытом, не вписывающиеся по социально-классовому происхождению в доктрину рабоче-крестьянской идеологии, а после 1937 г. оставшиеся лица данной категории были повально обвинены во вредительстве и получали реальные сроки наказания в виде лишения свободы, в связи с существующей тогда классово-трактовкой «высшей мере социальной защиты – расстрелу».

Большую роль в становлении системы педобразования для начальной школы внесли постановления ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» (1932 г.) и СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой» (1936 г.). В 1940 г. число учителей в стране превысило более 1 млн. человек, из которых около 350 тыс. были УНК, открыто несколько сот высших и средних пед. заведений. Параллельно активно велась работа по подготовке национальных кадров Средней Азии, Кавказа, Закавказья, Крайнего Севера, при этом многие народы и народности не имели до этого своей письменности, условная методика преподавания строилась исключительно на имплицитной концепции воспитания, аналогично велось и формирование личности студентов. К концу 30-х гг. число учителей национальных школ достигло 300 тыс. человек. Несмотря на недостатки, именно в этот период молодая отечественная школа педагогики выполнила в основной массе поставленную перед ней задачу – ликвидацию неграмотности среди детей и подростков и заложила фундамент для своего дальнейшего развития по подготовке педкадров УНК.

ВОВ внесла существенные корректировки в систему подготовки УНК. Значительное сокращение числа студентов и преподавателей из-за призыва их на фронт, оккупация, трудности со снабжением, ликвидация учебных площадок, значительное сокращение сроков обучения, пересмотр учебных программ – эти факторы негативно сказались на уровне и количестве подготовленных специалистов. В связи с интерференцией в 1942 г. СНК нашел возможности вернуть систему подготовки в рамки довоенного уровня.

В период восстановления страны после войны система подготовки УНК получает новый виток развития: пересматриваются программы обучения,

увеличивается количество часов, открываются новые педагогические заведения, большее внимание уделяется методической подготовке. Ликвидируется серьезная проблема по отсутствию учебной и методической литературы, которая с 1954 г. печатается по единому госплану. При Министерстве высшего и среднеспециального образования СССР (Минвуз СССР) создан Центральный учебно-методический кабинет, основная цель которого была направлена на разработку методик по подготовке УНК. В 1961 г. принимается новое Положение о среднеспециальных педагогических учебных заведениях СССР, которые работали по единым программам. В годы перестройки активно внедрялось новаторское движение в учебных заведениях. С 1987 г. приказом Минвуза СССР значительно расширялась самостоятельная деятельность учебных заведений, а с 1989 г. им разрешалась разработка индивидуальных образовательно-экспериментальных учебных программ, что явилось своеобразной педагогической парадигмой.

В 1990-е гг. в связи с разноплановостью, созданием различных, порой диаметрально противоположных педагогических методик, пересмотра программ, отсутствия единой педагогической доктрины, расширения или снижения учебных дисциплин, уровень подготовки УНК начинает значительно снижаться. 1990-е гг. характеризуются исследователями как период стагнации в педагогике с заметным снижением развития [5, с. 12]. Действующее тогда движение педагогов-новаторов несло прогрессивно-позитивное начало в педагогике: Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др., которые нашли в себе смелость использовать в преподавании элементы личностно-гуманного подхода в нравственном формировании, однако параллельно появлялись различные мёртворождённые теории, пытающиеся внедриться за счёт личных амбиций. Трудности в экономике, последствия системного кризиса отразились на сфере образования [2, с. 235].

Разрушение СССР, политические игры, попытки завоевания дешёвого авторитета среди населения страны со стороны высшего партийного руководства отрицательно повлияли на подготовку УНК. Специалисты в области педагогической рискологии отмечают, что в связи с высокой сензитивностью учителей начался массовый уход молодых специалистов в кооперативы и коммерческие предприятия, хотя стеничность оставшихся вызывает глубокое уважение. Заметно снизился поток абитуриентов, особенно в системе СПО, что фактически привело к ее реорганизации, восстановление которой началось только в XXI в.

В настоящее время в образовании существует множество проблем: реформирование, модернизация, реорганизация, оптимизация, реализуется ряд образовательных систем, соответствующих требо-

ваниям ФГОС. Главное – образование не рассматривается как передача знаний от преподавателя к студенту, а трактуется как паритетное сотрудничество, выработка единого механизма в педагогике и психологии [3, с. 144]. Подготовка педкадров УНК в современной системе включает в себя пед. колледжи, специализированные факультеты в вузах и др. УНК, педагогов допобразования, воспитателей дошкольных учреждений в настоящее время готовят в системе высшего образования и СПО.

Отличительной чертой высшего педагогического образования по подготовке УНК является более широкая научно-теоретическая и педагогическая подготовка студентов сроком обучения 4 года с квалификацией «бакалавр» и 6 лет с квалификацией/ академической степенью «магистр». Высшие педагогические учебные заведения в полном объеме удовлетворяют потребности современной начальной школы в учителях. За свою историю система подготовки УНК прошла от земских и городских училищ, духовных семинарий до вузов. Современная система подготовки УНК, пройдя сложный путь эволюционного развития, совершенствовалась и развивалась вместе с развитием общества, разрабатывала новые методики [15, с. 13–14], сохраняя положительный опыт и отмечая различного рода архаичные рудименты.

#### Библиографический список

1. *Брянцева М.В.* Государственная политика в отношении несовершеннолетних и охраны детства: историко-социальный аспект. – М.: Экон-Информ, 2008. – 234 с.
2. *Брянцева М.В.* Социальная политика России. Несовершеннолетние и молодёжь: историко-социальный аспект. – Saarbrücken: Изд-во LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2012. – 420 с.
3. *Быковская Т.Е.* Инициация инновационной деятельности студентов в учебном процессе // Ведущие перспективы развития социальной педагогики, как теории, практики и образовательного комплекса: материалы XV Всерос. соц.-пед. чтений. – М., 2012. – С. 143–146.
4. *Виттенбек В.К.* Технология осуществления эффективного внутришкольного контроля в структуре управления развивающейся школой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996. – 22 с.
5. *Виттенбек В.К.* Формирование социокультурной среды как условие реализации компетентностного подхода в вузе // Инновационное развитие России: условия, противоречия, приоритеты: материалы IX Междунар. науч. конф. – М., 2013. – С. 68–75.
6. Декрет СНК от 18 июня 1918 года «Об организации дела народного образования в Российской Республике (Положение)» // Собрание узаконений РСФСР. 1918. № 46. Ст. 551 [Электрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: <http://istmat.info/node/30433> (дата обращения: 06.08.2018).

7. *Зацепина М.Б.* Основные направления овладения магистрами профессиональных компетенций // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. – М., 2016. – С. 145–149.

8. Инновационная Россия 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://my-trust.ru/upload/iblock/374/fkztyxplj-uknsqbcfetmnaa-vsgqhvqx-bb-x-uaukld-ew-2020-rxns.pdf> (дата обращения: 06.08.2018).

9. *Королёв Ф.Ф.* Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917–1920. – М., 1958. – 336 с.

10. Народное образование в СССР: Сб. документов 1917–1973 гг. – М., 1974. – 559 с.

11. Православная энциклопедия Патриарха Московского и всея Руси Кирилла [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravenc.ru/text/171983.html> (дата обращения: 10.07.2018)

12. Протоколы I Всероссийского съезда по просвещению, созванного Наркомпросом в Москве 25 августа 1918 г. – М., 1919. – 82 с.

13. *Хутин А.Ф.* Воспитание – важнейший фактор формирования специалиста и гражданина // СОТИС – социальные технологии, исследования. – 2014. – № 4 (66). – С. 62–69.

14. *Хутин А.Ф.* Воспитание молодёжи одна из важнейших задач российского государства // Интеллект XXI века: сб. матер. науч.-практ. конф. и профессиональных конкурсов. Избранное / под ред. А.Ф. Хутина, Л.А. Трусовой. – Чехов, 2015. – С. 6–15.

15. *Akhmadieva R.S., Artamonova E.I., Zatsepina M.B., Vakhrusheva L.N., Savinova S.V., Shinkaruk V.M., Kuznetsova V.V.* Model for student spiritual and moral orientations forming in humanistic paradigm context // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. – Т. 12. – № 7b. – С. 1311–1318.

16. *Novikova G.P., Levanova E.A., Zatsepina M.B., Fabrikov M.S., Gubanova N.F., Erastov A.E., Aleksandrova N.S., Pankova A.S.* Educational cluster as a mean of students cultural cooperation forming // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – Т. 8. – № 5. – С. 378–391.

#### References

1. *Bryanceva M.V.* Gosudarstvennaya politika v otnoshenii nesovershennoletnih i ohrany detstva: istoriko-social'nyj aspekt. – M.: EHkon-Inform, 2008. – 234 s.
2. *Bryanceva M.V.* Social'naya politika Rossii. Nesovershennoletnie i molodyozh': istoriko-social'nyj aspekt. – Saarbrücken: Izd-vo LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2012. – 420 s.
3. *Bykovskaya T.E.* Inicaciya innovacionnoj deyatel'nosti studentov v uchebnoy processe //

Vedushchie perspektivy razvitiya social'noj pedagogiki, kak teorii, praktiki i obrazovatel'nogo kompleksa: materialy XV Vseros. soc.-ped. chtenij. – M., 2012. – S. 143–146.

4. Vittenbek V.K. Tekhnologiya osushchestvleniya ehffektivnogo vnutrishkol'nogo kontrolya v strukture upravleniya razvivayushchejsya shkoloj: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1996. – 22 s.

5. Vittenbek V.K. Formirovanie sociokul'turnoj sredy kak uslovie realizacii kompetentnostnogo podhoda v vuze // Innovacionnoe razvitie Rossii: usloviya, protivorechiya, priority: materialy IX Mezhdunar. nauch. konf. – M., 2013. – S. 68–75.

6. Dekret SNK ot 18 iyunya 1918 goda «Ob organizacii dela narodnogo obrazovaniya v Rossijskoj Respublike (Polozhenie)» // Sobranie zakonov RSFSR. 1918. № 46. St. 551 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://istmat.info/node/30433> (data obrashcheniya: 06.08.2018).

7. Zacepina M.B. Osnovnye napravleniya ovladeniya magistrami professional'nyh kompetencij // Aktual'nye problemy nachal'nogo, doskol'nogo i special'nogo obrazovaniya v usloviyah modernizacii: materialy Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. – M., 2016. – S. 145–149.

8. Innovacionnaya Rossiya 2020 [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://my-trust.ru/upload/iblock/374/fkztxplj-uknsqbcfetmnaa-vsgqhvqx-bb-x-uaukld-ew-2020-rxns.pdf> (data obrashcheniya: 06.08.2018).

9. Korolyov F.F. Ocherki po istorii sovetskoj shkoly i pedagogiki. 1917–1920. – M., 1958. – 336 s.

10. Narodnoe obrazovanie v SSSR: Sb. dokumentov 1917–1973 gg. – M., 1974. – 559 s.

11. Pravoslavnaya ehnciklopediya Patriarha Moskovskogo i vseya Rusi Kirilla [EHlektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.pravenc.ru/text/171983.html> (data obrashcheniya: 10.07.2018)

12. Protokoly I Vserossijskogo s"ezda po prosveshcheniyu, sozvanogo Narkomprosom v Moskve 25 avgusta 1918 g. – M., 1919. – 82 s.

13. Hutin A.F. Vospitanie – vazhnejshij faktor formirovaniya specialista i grazhdanina // SOTIS – social'nye tekhnologii, issledovaniya. – 2014. – № 4 (66). – S. 62–69.

14. Hutin A.F. Vospitanie molodyozhi odna iz vazhnejshih zadach rossijskogo gosudarstva // Intellect XXI veka: sb. mater. nauch.-prakt. konf. i professional'nyh konkursov. Izbrannoe / pod red. A.F. Hutina, L.A. Trusovoj. – CHEkhov, 2015. – S. 6–15.

15. Akhmadieva R.S., Artamonova E.I., Zatsepina M.B., Vakhrusheva L.N., Savinova S.V., Shinkaruk V.M., Kuznetsova V.V. Model for student spiritual and moral orientations forming in humanistic paradigm context // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. – 2017. – T. 12. – № 7b. – S. 1311–1318.

16. Novikova G.P., Levanova E.A., Zatsepina M.B., Fabrikov M.S., Gubanova N.F., Erastov A.E., Aleksandrova N.S., Pankova A.S. Educational cluster as a mean of students cultural cooperation forming // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – T. 8. – № 5. – S. 378–391.

## ШКОЛЬНОЕ РЕФОРМАТОРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ НАЧАЛА XX В. В ГЕРМАНИИ

*В истории образования рубеж XIX–XX вв. известен течением «реформаторская педагогика», когда прогрессивные педагоги западных стран массово воспротивились авторитарному стилю обучения и воспитания и экспериментально искали новые пути демократизации и либерализации школы, пытаясь максимально соотнести педагогический процесс с индивидуальными особенностями детей. Основные педагогические дискуссии и экспериментальная деятельность в этом направлении велась в Германской империи, и их расцвет пришёлся на конец 90-х гг. XIX в. – начало 30-х гг. XX в. При этом в силу исторических причин реформаторское движение в немецком образовании можно разделить на два этапа, границей которых служила Первая мировая война, объявленная Германией и перераспредевшая акценты в социальной сфере. В статье подробно рассматриваются этапы становления реформаторской педагогики в Германии, её условия и предпосылки, а также освещается вклад и взгляды ряда немецких реформаторов, мало известных в российской педагогике.*

**Ключевые слова:** реформаторское движение, реформаторская педагогика, образование в Германии, история школы, сравнительная педагогика, педагоги Германии.

В Германии рубеж XIX–XX вв. был сложным периодом истории, ознаменовавшийся Первой мировой войной и поражением со всеми вытекающими из него социально-экономическими последствиями. По этой причине реформаторское движение в этой стране расцвело примерно с 90-х гг. XIX в. до 1933 г., когда рейхсканцлером Германии был назначен Гитлер. Впрочем, и в других европейских странах с развязыванием Второй мировой войны оно также быстро прекратилось.

Непродолжительный период бума немецкой реформаторской педагогики состоял из двух этапов, или субпериодов – до и после Первой мировой войны, которая в силу своего влияния на все сферы жизнедеятельности общества несколько изменила характер данного движения. Иначе говоря, будучи обусловлено социально-политически, оно отличалось в начале столетия (при правлении кайзера Вильгельма и в годы Первой мировой войны) и в 1918–1933 гг. (после установления Веймарской республики).

Само понятие «реформаторская педагогика», как указывают многие немецкие источники, не имеет однозначной трактовки. Оно трактуется как «обобщённое понятие стремления обновить воспитание, школу и обучение» [13, с. 40], а также как «все теории и меры, нацеленные на изменение воспитания, обучения и самой школы» [4, с. 3]. Определение «реформаторская» объясняет уход педагогики от прежней теории и практики школьного воспитания. Её представители в Европе и США пересматривали направления и средства формирования личности ребёнка, опираясь при этом на положения психологии, социологии и физиологии.

Возникновение этих тенденций в школе конца XIX в. определило **первый субпериод реформаторской педагогики** и было обусловлено условиями её существования: многовековой традицией дисциплинарного образования, с одной стороны, и бурным

развитием науки и социалистических идей в обществе на фоне урбанизации и индустриализации, с другой. Германия переживала экономический бум. К 1910 г. империя вышла на второе место в мире после США по уровню развития промышленности. Приток средств в бюджет, увеличение населения (ср.: 41 млн. в 1871 г. и 67 млн. – в 1913 г.) и рост городов привели к увеличению финансирования школ и к расширению сети общеобразовательных учреждений. В стране быстро назревали условия для реформы школьного образования.

В 1902 г. в свет вышли два издания, не повлиявших на состояние воспитательной системы, но всколыхнувших прогрессивную педагогическую общественность. Это были перевод книги шведской феминистки *Эллен Кей* «Век ребёнка» от 1900 г. [9] и работа *Людвига Гурлитта* «Немец и его отечество» [6]. Оба автора, опираясь на идеи Руссо, писали о свободном развитии ребёнка и много осуждали современную им ситуацию. К примеру, Кей провозглашала естественные права ребёнка – на недостатки, на неприкосновенность внутреннего мира и на выбор родителей (под последним имелось в виду право ребёнка родиться в семье, здоровым и желанным). В школе как институте формализованного образования, считала она, многие права не признаются, что является насилием над личностью ребёнка. Но если Э. Кей рассматривала проблему детства с точки зрения социологии, то Гурлитт был первым в Германии и, пожалуй, в Европе, кто изучал права детей в педагогическом плане (неслучайно его следующей книгой стало продолжение – «Немец и его школа» (1905) [7]). Важнейшими из прав он считал право ребёнка на самостоятельность, на проявление характера, на убеждения и свободу слова. Он также был убеждён, что школа должна стать местом свободного выражения личности.

Оба издания вызвали большой общественный резонанс. Привлекла к себе внимание вышедшая



десятилетие назад работа *Юлиуса Лангбена* «Рембрандт – воспитатель» [10], в которой он критиковал образование и искусство, выступая за воспитание творческой личности. Правда, Лангбен был сторонником всего немецкого, и его германофильские взгляды отличались антисемитским характером (по этой причине при нацистах книга печаталась многотысячными тиражами), однако в данном случае важно другое. Все три автора – два из которых были немцами – вскрыли проблемы семейного и школьного воспитания, показав тем самым необходимость коренных изменений в германской системе образования. Осуществлять эти изменения в то время было суждено не государству, а самим педагогам. Образование в это время опиралось на основы, заложенные в XIX в. Германская империя не имела единой образовательной системы. Она представляла собой союзное государство, состоявшее из 25 самостоятельных политических единиц – королевств, герцогств и великих герцогств, княжеств и вольных городов. Каждая из них имела собственные конституции, избирательные и финансовые системы, административное управление, и, конечно, обладала суверенитетом в деле организации образования. Так отличительной особенностью развития школы конца XIX – начала XX в. стала педагогическая инноватика. Это было время интенсивной экспериментальной и научно-педагогической работы.

В Германии развитие реформаторской педагогики было особенно ярким. Новые, экспериментальные идеи здесь разрабатывало множество педагогов – хорошо известных российской историко-педагогической науке (Г. Кершенштейнер, А. Лай) и мало знакомых (Э. Вебер, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт, О. Зейниг, А. Лихтварк, Г. Шаррельманн др.). Их объединяло стремление перестроить немецкие общеобразовательные учреждения в «школы воспитания и труда». Основой этой перестройки должно было стать развитие самостоятельности и самостоятельности у учащихся, поэтому широкое распространение нашли многочисленные теории свободного развития личности, трудового, гражданского, нравственного, физического и эстетического воспитания детей, развития их творческой индивидуальности. Педагоги-реформаторы отстаивали необходимость воспитания на основе индивидуального подхода, учёта физиологических особенностей каждого ребёнка, его интересов и способностей. Реализация прогрессивных идей велась в экспериментальных учебно-воспитательных учреждениях, где дети (и даже родители) были субъектами образовательного процесса.

Одна из таких необычных школ была создана в 1906 г. *Бертольдом Отто* на средства прусского правительства в Берлине. Он назвал её «школой домашнего учителя» и считал «самой свободной школой мира» [12]. Он исходил из положения, что

в каждом ребёнке есть действенное стремление к духовному развитию. Поэтому образование, по его мнению, должно полностью соответствовать интересам и запросам учеников, в буквальном смысле, их следует учить тому, что они хотят знать и о чём спрашивают. Однако в понимании свободы познания он шагнул дальше Руссо [12]. Соответствовать интересам ребёнка, по Отто, означало отвечать на его вопросы, своевременно удовлетворять его интересы. Если учитель игнорирует вопрос или отвечает несерьёзно, у ребёнка пропадает желание спрашивать, а значит подавляется естественное «стремление к развитию». При этом Отто выступал против давления и манипуляций детьми со стороны педагогов: учитель сообщает новый материал только в ответ на соответствующий вопрос, не интригуя и не подводя к следующему вопросу. Средством заинтересовать детей он считал коллектив. Заметив, что дети склонны к подражательству, он полагал, что интерес 1 ребёнка может привести и к заинтересованности его окружения. Поэтому темы урока дети определяли коллективно. И здесь второй принцип его системы: ребёнок воспринимается как личность. Поскольку основой обучения являлся интерес воспитанников, то ни образовательных программ, ни стабильного расписания, ни отметок в школе не было. В этом смысле она весьма походила на яснополянскую школу Л.Н. Толстого. Подача учебного материала должна была осуществляться в интегрированном виде: не менее трёх раз в неделю здесь преподавали, не выделяя отдельные учебные предметы. Отто требовал, чтобы учителя повышали квалификацию, постоянно совершенствуясь в своей профессии, и чтобы выступал за связь педагогики с психологией, без знания которой нельзя воспитать человека личностью. Впрочем, его понятие об учителе не сводилось к педагогическому образованию, и в его школе занятия вели не только педагоги, но и хорошо успевавшие учащиеся.

Первое время школа была домашней в прямом смысле слова: Отто преподавал у себя на дому. Однако количество его учеников быстро росло, и она была перенесена в отдельное здание. Школа была совместной, девочки и мальчики здесь учились вместе и возрастной принцип не использовался, и классы организовывались с соответствии с успеваемостью учеников. При этом в школе действовала не классовая, а курсовая система, где ученики посещали занятия по разным предметам в составе разных групп – в соответствии со своей успеваемостью. В школу брали детей с 6 лет, возраст старших воспитанников не ограничивался. Дети сами выбирали, на какой аттестат они претендуют, получали соответствующего уровня подготовку и сдавали экзамены. Однако свидетельство об окончании полной средней школы они могли получить только в общественной школе, для чего на последнем году обучения переходили в гимназии.

Воспитатели, считал Отто, должны выполнять функции защиты и поддержки ребёнка в его развитии. Что касается других особенностей воспитательной системы, то в школе действовали самоуправление, ученическое собрание и ученический суд: здесь каждый имел право говорить и быть услышанным. Суд представляли верховный судья, 2 судьи и 3 запасных судьи, половину их которых могли составлять девочки. Он действовал на основе закона школы, весьма демократичного по своему характеру. Здесь, к примеру, провозглашалось, что каждый закон может быть изменён, утверждён или отклонён по решению большинства, и что отмена закона возможна только в присутствии всех школьников. Здесь же оговаривались основные запреты – забавные, на первый взгляд, но отвечавшие целям дисциплинирования и свободного развития одновременно (мешающий свист в и около здания, игра в футбол в школе, азартные игры и игры на деньги, ношение оружия и взрывчатых веществ, ябедничество, «срывание любой игры» и т.д.) За каждое нарушение существовало своё наказание. Суд имел большие полномочия: несоблюдение его постановлений провинившимся учеником даже вело к его отчислению.

Лейпцигский педагог *Гуго Гаудиг* создал в одной из женских гимназий «школу свободной умственной работы», где использовалась оригинальная система «свободного получения знаний», основанная на познавательных навыках и умениях учениц, на обучении без помощи учителя. Для этого девочек сначала следовало научить учиться, овладеть приёмами учебной деятельности, освоить планирование и анализ, самообразование и самоконтроль – собственно, это те умения, которые требует формировать и развивать у учащихся российский образовательный стандарт. Гаудиг усовершенствовал отдельные практические методы обучения, которые называл «рабочими техниками», применимые в различных дисциплинах. Целью его системы было воспитание свободной личности, способной к самостоятельной деятельности и критичным суждениям. Поэтому его школа, как и у Отто, должна была учитывать интересы, потребности и склонности учеников: были распространены замены тем и уроков по просьбе учениц. За что Гаудига критиковали современники, так за его подход к физическому труду, который здесь служил только средством умственной самостоятельности, выработке определённого образа мышления. Кроме того, он категорически отрицал необходимость гражданского воспитания, поскольку по своей сути оно противоречит свободе личностного развития: его требованием было – воспитывать не гражданина, а человека, подготовленного к участию в различных сферах общественной жизни [5].

Но считается, что первой экспериментальной школой в империи стала «немецкая национальная

школа будущего» *Германа Литца* в Гарце. Разработанная им в 1898 г. система платных «сельских воспитательных домов» в начале века быстро прославилась в Германии. Структура учреждений включала 3 ступени, где обучались мальчики 8–12 лет, 12–15 лет и 15–18 лет из обеспеченных семей (учреждение имело ярко выраженный классовый характер). Цель воспитательных домов, представлявших собой закрытые интернаты, заключалась в воспитании «духовной элиты». Для этого акцент в системе делался на изучении национальной истории, литературы, живописи, музыки, на физическом и нравственном воспитании. В соответствии с провозглашённой целью, «воспитательные дома» Литца находились в живописной сельской местности. Важным средством становления личности здесь являлся ручной труд: дети работали в поле, в саду, в мастерских – считалось, что это формировало их характер, дисциплинировало, приучало к настойчивости и пунктуальности, развивало интеллект [11]. Правда, на старшей ступени обучения физический труд уступал место умственной работе. Здесь учащиеся определялись со своей будущей деятельностью и углублённо штудировали дисциплины гуманитарного или естественнонаучного цикла, т.е. как бы обучались по классическому или реальному гимназическим направлениям.

Другой сельский интернат был открыт в 1906 г. *Густавом Винкеном* вместе с *Паулем Гехебом* в тюрингском местечке Викарсдорф. Последний был коллегой Литца и одним из родоначальников молодёжного движения в Германии. Учреждение получило название «свободной школьной общины». Это была школа-интернат, где целый день посвящался обучению и воспитанию детей. Интернатная форма была выбрана неслучайно. Винкен писал, что формирование личности не должно зависеть от окружающих её в семье взрослых, что молодые люди должны развиваться самостоятельно, лишь под влиянием людей, проникнувшихся новыми идеями жизни [1]. Содержание образования в этой школе приближалось к содержанию реальных школ, но формы и методы обучения в ней существенно отличались. Между учителями и учениками были товарищеские и равные отношения, действовали учительское и ученическое самоуправление. Определение «свободная» подтверждало себя и тем, что обучение являлось совместным, а одним из направлений воспитания – было сексуальное просвещение. Особыми ценностями в данной школьной системе считались детская самостоятельность и сам детский возраст как важнейший период в становлении личности. Школьники, к примеру, издавали собственную газету «Начало», которой было около 800 подписчиков. На волне протестов против традиционных форм и институтов воспитания община Викарс-

дорфа вызвала большой интерес, но официальной поддержки проект не получила.

Итак, реформаторская педагогика Германии двух первых десятилетий XX в. дала национальной и зарубежной педагогике не только свежие идеи и теории, в это время появились новые методы и формы обучения и воспитания школьников. Движение способствовало развитию педагогике как науки, а также усовершенствованию практики воспитания и обучения в Германии. Вместе с тем оно вскрыло все недостатки немецкой школьной системы. В обществе зрела образовательная реформа, объективно необходимая школе и активно инициировавшаяся изнутри. Однако следующий период стал особым и сложным в истории немецкой школы. Первая мировая война (1914–1918), развязанная Германией, нарушила реформаторские планы в социальной сфере и резко сместила акценты с усовершенствования школы на её элементарное выживание.

**Второй субпериод реформаторского движения** начала XX в. пришёлся на промежуток времени с окончания войны до 1933 г. Наиболее известным в отечественной педагогике немецким проектом этих лет, отражавшим идею индивидуального подхода в обучении, стал так называемый Йена-план, система, созданная в 1927 г. одним из величайших немецких педагогов, профессором Йенского университета *Петером Петерсеном*. Его модель организации работы школы сочетала индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с коллективной работой учеников. Базовой посылкой Петерсена было то, что реформирование массовой школы даст положительный результат, только если менять в ней не отдельные устои, а саму систему. При этом он стремился объединить самые разные течения реформаторского движения.

Основу разработанной им формы обучения составляли не классы, а «воспитательная община» из четырёх разновозрастных групп, где старшие курируют младших. «Община», поскольку школа объединяла учеников, учителей и родителей. Критерием деления служил уровень учебных достижений и способностей детей. Внутри групп создаются временные объединения для решения отдельных учебно-воспитательных задач. В центре такой формы обучения лежит комплексный метод, предполагающий тематическую интеграцию учебного материала. В первые годы обучения материал определялся, по большей мере, в соответствии с интересами школьников, но с пятого года этот процесс направляется педагогом. Роль учителя, по Петерсену, сводится к ознакомлению учеников с материалом и контролю их навыков и умений; ученики обучаются самостоятельно. Место уроков в системе занимают различные виды деятельности учеников. Для модели Йена-плана типичны самостоятельная деятельность воспитанников,

взаимодействие всех участников педагогического процесса и ответственность за результат образовательного процесса не только учителя, но также учеников и их родителей («община»). Совместность деятельности обеспечивалась такими средствами, как беседы, круглые столы, доклады, игры, праздниками, проекты, групповая работа на уроке и др. Разработанная Петерсеном система до сих пор применяется в частных школах Германии, Голландии, США и др. стран. Она характеризуется своей гуманностью, открытостью и свободой воспитания ребёнка.

«Школьная община», которую после войны создал *Генрих Шаррельман* – один из авторов педагогике личности, также была экспериментальным заведением. Особенно хорошо здесь было поставлено эстетическое воспитание, поскольку важнейшее место в его системе занимала задача развития творческой личности. Он был противником систематического обучения и следования программам, считая, что педагог должен исходить из конкретных условий и ситуаций («ситуационное воспитание и обучение»). Шаррельман понимал трудовую школу как учреждение, где дети решают ими же выбранные цели самостоятельно, где отношения ученика и учителя построены на доверии, где основой обучения служит живой интерес детей и где нет никакой пропаганды [2]. При этом собственно мануальная трудовая деятельность, по мнению Шаррельмана, является средством пробуждения умственной и творческой активности – конечного продукта обучения в его системе. Этим и объясняется то, что на занятиях он уделял ничтожное внимание производству конкретных вещей обихода и не знакомил учеников с видами трудовой деятельности человека. За подобное «использование» физического труда он много критиковался как немецкими, так и советскими теоретиками трудовой школы, но пытался продвигать свои идеи через национал-социалистическую партию.

В российской педагогике наибольшую известность среди реформаторов Веймарской республики имеет *Рудольф Штайнер*, философ и педагог, основоположник антропософии как особой науки духовного познания. Объектом антропософии является изучение четырёх сторон (тел) человека: физического (познание мира), эфирного (познание себя), астрального (космос) и «истинного Я» (познание личности как духовной субстанции). Свою теорию он воплотил в вальдорфской педагогике.

Опыт описанных и других школ по мере его распространения отчасти сказывался и на развитии массовой школы. Можно с уверенностью заявить, что реформаторские педагогические предложения первых двух десятилетий XX в. стали приносить свои плоды в школьную политику Германии именно в период Веймарской республики. В это время теоретические поиски усовершенствования школы

вели Эдурд Шпрангер, Теодор Литт, Вильгельм Флиттнер, Герман Ноль и другие исследователи, пропагандировавшие своей деятельностью переход академической педагогики от гербартианства к «педагогике жизни». В итоге педагоги-реформаторы, демократические тенденции в обществе, усиление внимания государства к проблемам молодёжи в условиях политических изменений естественным способом создали в Германии новую воспитательную реальность, открывшую огромное поле деятельности для всех заинтересованных в вопросах школьной политики лиц.

«Реформаторское движение в педагогике периода Веймарской республики было направлено против авторитарного воспитания, которое подавляло личность учащегося, ограничивало его жизнедеятельность узкими регламентированными рамками казённого учреждения с зубрежкой, муштрой, формализмом и школярством» [3, с. 12], а именно с такими традициями подошла к началу XX столетия немецкая школа. Как показывает исследование Е.Ю. Яценко, именно в Веймарской республике возникла модель учебно-воспитательного учреждения полного дня. Педагогами-реформаторами разрабатывались средства и способы активизации учебного процесса на основе учета интересов школьников, обучения посредством действия, комплексного подхода к изучению учебного материала, поощрения инициативы, смекалки, любознательности, самостоятельности и самостоятельности учащихся самых широких слоев населения [3]. Поэтому, бесспорно, опыт тех экспериментальных школ оказал значительное влияние на развитие педагогических идей не только в самой Германии, но и в других странах Западной Европы, в США и России. Базовыми принципами реформаторской педагогики стали субъектность, самостоятельность учащихся и практическое обучение, обучение действием, индивидуализация. Развивалась идея о том, что знания усваиваются школьниками лучше, если они активны в этом процессе и обучаются на собственном опыте. В целом в рамках реформаторского движения педагоги разрабатывали свои теории в следующих направлениях: индивидуализация обучения и воспитания; переход в образовательном процессе от учебного материала к личности обучающихся; демократизация образовательного процесса; изменение учебных планов; трудовое воспитание как средство общей и профессиональной подготовки; развитие эстетических чувств воспитанников. Появились новые формы педагогического процесса: совместное обучение, групповое обучение, рабочие объединения, ученическое самоуправление, мастерские.

Нельзя не согласиться с мнением, что в Германии реформаторская педагогика должна пониматься как целая «эпоха, начавшаяся около 1880 г. и длящаяся до сих пор» [14, с. 3]. Но расцвет этой

эпохи наблюдался именно в первой трети XX в. Приход нацистов к власти немедленно сказался на организации школы, и на смену демократическим начинаниям 20-х гг. пришли индокринация и милитаризация молодёжи. После войны и восстановления массовой школы идеи того периода нашли своё отражение в теории и практике образования. Большое распространение в западных землях, к примеру, получила педагогическая концепция Р. Штайнера, на их основе появлялись и разрабатываются новые модели организации школы, получившие распространение в частном секторе общего образования.

#### Библиографический список

1. *Винекен Г.* Круг идей свободной школьной общины. – М.: Работник просвещения, 1922. – 52 с.
2. *Шарпельман Г.* Трудовая школа. – М., 1918. – 105 с.
3. *Яценко Е.Ю.* Содержание и формы учебно-воспитательной работы в опытных школах Веймарской республики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2007. – 19 с.
4. *Baldes C.* Deutsche Reformpädagogik. Die pädagogische Bewegung am Beispiel dreier Schulkonzepte. – Norderstedt: Verlag Grin, 2003. – 30 S.
5. *Gaudig H.* Zur Neugestaltung des höheren Mädchenschulwesens im Königreich Sachsen. – Leipzig: Bär & Hermann, 1911. – 91 S.
6. *Gurlitt L.* Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. – Berlin: Wiegandt & Grieben, 1902. – 134 S.
7. *Gurlitt L.* Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. – Berlin: Wiegandt & Grieben, 1905. – 240 S.
8. *Ketelhut K.* Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. – Köln: Böhlau Verlag, 2015. – 328 S.
9. *Key E.* Das Jahrhundert des Kindes. – Berlin: Fischer Verlag, 1902. – 391 S.
10. *Langbehn J.* Rembrandt als Erzieher. – Leipzig: Hirschfeld, 1890.
11. *Lietz H.* Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit?: Bilder aus dem Schulleben. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. – 212 S.
12. *Otto B.* Pädagogische, psychologische und politische Schriften / G. Barth [Hrsg.]. – Hohengehren: Schneider Verlag, 2008. – 230 S.
13. *Riedl A.* Didaktik der beruflichen Bildung. – Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 2011. – 312 S.
14. *Zocher S.* Die Reformpädagogik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. – Norderstedt: Verlag Grin, 2011. – 20 S.

#### References

1. *Vineken G.* Krug idej svobodnoj shkol'noj obshchiny. – M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1922. – 52 s.

2. SHarrel'man G. Trudovaya shkola. – М., 1918. – 105 s.
3. YAcenko E.YU. Soderzhanie i formy uchebno-vospitatel'noj raboty v opytnyh shkolah Vejmarskoj respubliki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Pyatigorsk, 2007. – 19 s.
4. Baldes C. Deutsche Reformpädagogik. Die pädagogische Bewegung am Beispiel dreier Schulkonzepte. – Norderstedt: Verlag Grin, 2003. – 30 S.
5. Gaudig H. Zur Neugestaltung des höheren Mädchenschulwesens im Königreich Sachsen. – Leipzig: Bär & Hermann, 1911. – 91 S.
6. Gurlitt L. Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. – Berlin: Wiegandt & Grieben, 1902. – 134 S.
7. Gurlitt L. Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. – Berlin: Wiegandt & Grieben, 1905. – 240 S.
8. Ketelhut K. Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. – Köln: Böhlau Verlag, 2015. – 328 S.
9. Key E. Das Jahrhundert des Kindes. – Berlin: Fischer Verlag, 1902. – 391 S.
10. Langbehn J. Rembrandt als Erzieher. – Leipzig: Hirschfeld, 1890.
11. Lietz H. Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit?: Bilder aus dem Schulleben. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. – 212 S.
12. Otto B. Pädagogische, psychologische und politische Schriften / G. Barth [Hrsg.]. – Hohengehren: Schneider Verlag, 2008. – 230 S.
13. Riedl A. Didaktik der beruflichen Bildung. – Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 2011. – 312 S.
14. Zocher S. Die Reformpädagogik am Beispiel der Laborschule Bielefeld. - Norderstedt: Verlag Grin, 2011. – 20 S.

## ОБРАЗОВАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ (заметки с общего собрания членов РАО)

*В статье приводится краткий обзор ежегодного собрания членов Российской академии образования, состоявшегося 17 мая 2018 года.*

**Ключевые слова:** Российская академия образования, образование, национальная безопасность, кадровая проблема, проблема подготовки специалистов, пилотные проекты, исследования о детях и подростках.

17 мая 2018 года состоялась ежегодное общее собрание членов Российской академии образования, в котором приняло участие 267 российских иностранных членов Академии, почетные гости и члены Попечительского совета РАО.

Традиционно в преддверии общего собрания членов Российской академии состоялись собрания отделений, на которых обсуждались итоги научно-организационной деятельности отделения РАО и планы на будущее в контексте назревших для решения проблем. Кратко изложим основные суждения членов РАО по проблемам.

Остро дебатировалась проблема информатизации сферы образования. О. Смолин (первый заместитель председателя Комитета Государственный Думы по образованию и науке) выразил уверенность в том, что развитие электронного обучения – вопрос не только о праве образования, но и вопрос национальной безопасности. Он отметил, что по данным Высшей Школы Экономики, доля России на рынке электронного обучения составляет чуть более одного процента. А ведь вопрос о развитии электронного обучения тесно связан с проблемой технологического развития. О. Смолин привел данные из доклада А. Кудрина, согласно которым Южная Корея производит в год 478 многофункциональных роботов, а Россия всего 2. У образовательной программы Coursera 25 миллионов слушателей, из которых Российских – 1 миллион. При обсуждении проблемы высказывались позиции о том, что в институциональном обеспечении системы образования содержится множество ограничений на развитие электронного обучения. Взять, к примеру, наличие государственных образовательных стандартов. Как бы хороши они ни были, срок их действия – пять лет. А электронные образовательные ресурсы меняются каждый день. Но чем больше вузы принимают инновации в образовательном процессе, тем чаще попадают под удар надзорных, контрольных и прочих органов. Эти органы интересуют не результат, а процесс. Это системная ошибка.

Озвучивались точки зрения и о необходимости создания новой категории вузов, в которых электронное обучение не сводилось бы к наличию хоро-

ших электронных курсов, но и обеспечивалось бы соответствующими методиками, дидактикой и инфраструктурой, инфокоммуникационной средой.

Поднимался учеными и вопрос о подготовке кадров. Сегодня в России потребность по специалистам в области ИТ – 400 тысяч. А в вузах идет подготовка порядка сорока тысяч. Вроде бы в планах профильного Министерства стоит задача увеличения приема по этим специальностям. Но ведь речь должна идти и о подготовке преподавательского корпуса.

Ряд ученых обсуждали проблему закрепления выпускников вузов в связи с возможным внесением поправок в закон об образовании. Однако рефрен «мы живем в то время, когда потребности хозяйствующих единиц меняются столь стремительно, что не подлежат плановому учету» превалировал. Проблему подготовки кадров для предприятий в российских вузах сегодня нельзя решить административным путем. Речь должна идти о партнерстве вузов и предприятий. В стране достаточно много моногородов, в которых создается мало новых рабочих мест. И направлять туда специалистов из региональных вузов – значит обречь людей на работу без карьерных перспектив.

Но в одном члены РАО были единодушны – в понимании, что без принципиальных изменений подготовки кадров экономическое развитие не осуществимо. Требование рынка труда к навыкам и компетенциям динамично изменяются. Можно оцифровать наш аналоговый мир, но это не то же самое, что жизнь в цифровой культуре. Более того, обеспечение экономической безопасности личности предполагает такие способы, как повседневные стрессоры (реструктурирование системы потребности, экономическая активность) и интенсивные стрессоры (групповой копинг, идентификация). Коллеги в Институте психологии РАН полагают, что психология и педагогика, изучающие, в том числе и вопросы безопасности человека, указывают на прямую связь обеспечения национальной безопасности через безопасность личности.

Члены научно-методического совета экономики образования, отделения теоретической педагогики и психологии РАО много внимания на заседании

своего отделения уделили проблемам поиска новых подходов к решению задач финансового обеспечения деятельности образовательных организаций всех уровней российского образовательного пространства. С обобщённой позиции на общем собрании было поручено выступить академику М.Л. Левицкому.

После секционного обсуждения участники собраний отделений переместились в общий зал.

Президент Российской академии образования Людмила Алексеевна Вербицкая открыла общее собрание, поприветствовав членов Академии и гостей собрания.

По просьбе Людмилы Алексеевны, присутствующие почтили минутой молчания память ушедших из жизни в отчетном году членов Академии.

В своем выступлении президент РАО Л.А. Вербицкая рассказала об итогах научной деятельности и направлениях дальнейшей работы Российской академии образования, отметив, что дальнейшие перспективы развития образования в стране определяют послание Президента В.В. Путина Федеральному собранию и Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» от 7 мая 2018 года. Образование и наука занимают среди них приоритетное место. «Российская академия образования должна взять на себя функции основного партнёра государственной власти в реализации Послания Федеральному собранию и Указа применительно к сфере наук об образовании», – сказала Людмила Алексеевна.

Также президент Российской академии образования подчеркнула, что развивать образование в стране необходимо, опираясь на фундаментальные исследования. «Именно фундаментальные исследования позволят современному образованию выйти на новый уровень своего развития. Несмотря на сокращение финансирования, Программы фундаментальных научных исследований Государственных академий наук на 2013–2020 годы в части исследований, координацию которых осуществляет РАО, научные коллективы сохранили тематику исследований в рамках всех двенадцати направлений, и в целом достигли плановых показателей», – заключила президент.

Одним из главных направлений деятельности РАО в ближайшее время станут масштабные популяционные исследования детей и подростков, которые не проводились в стране с прошлого века. Проекты по этим направлениям уже начаты учеными Академии. Это позволит к концу нынешнего года запустить пилотный проект на базе дата-центра Академии.

По словам Л.А. Вербицкой, задачи, которые стоят перед Российской академией образования, расширяются, в связи с чем, в Правительство РФ внесен проект Постановления, предусматриваю-

щий увеличение численности членов Академии на 5 академиков и 10 членов-корреспондентов. Президент РАО выразила надежду, что в текущем году соответствующее Постановление будет утверждено.

В своем выступлении Людмила Алексеевна рассказала о запуске на базе РАО Федерального ресурсного центра психологической службы в системе образования. Цель его деятельности, в том числе, и в создании условий позитивной социализации детей и подростков, в снижении рисков их дезадаптации.

Выступая на открытии общего собрания, заместитель Руководителя Администрации Президента РФ, председатель Попечительского совета РАО Магомедсалам Магомедалиевич Магомедов отметил, что процессы глобализации, а также стремительное расширение роли цифровых технологий в современном обществе кардинальным образом меняют условия социализации подрастающего поколения. «В связи с этими масштабными вызовами особое значение приобретают фундаментальные междисциплинарные исследования в области наук об образовании. Именно такой подход к получению новых знаний о человеке, развитии ребенка, его обучении и воспитании, положен в основу программы развития Российской академии образования на 2017–2020 годы. В этой связи Попечительский совет РАО поддержал идею создания кластера междисциплинарных исследований мирового уровня в области наук об образовании, включающего различные центры и лаборатории, оснащенные высокотехнологичным оборудованием. Работа по созданию основного элемента кластера – дата-центра – началась уже в 2017 году», – рассказал М.М. Магомедов.

В 2017 году попечительский совет РАО принял решение об учреждении ежегодных премий для награждения победителей конкурса молодых ученых, каждая из которых составит 500 тысяч рублей. «Уверен, конкурс – это отличный стимул для тех, чьи работы приумножат образовательный потенциал нашей страны», – считает Магомедсалам Магомедалиевич.

Член Попечительского совета Российской академии образования, генеральный директор ФГУП «МИА «Россия сегодня» Дмитрий Константинович Киселев отметил важность работы учителей и научных работников в сфере образования. «Все наши достижения в экономике и внешней политике не имеют смысла без людей. Воспитание и образование детей – важнее оружейных комплексов, инфраструктуры, сельского хозяйства и даже внешней политики, потому что основные базовые вещи заложены учителями и учеными, которые работают в сфере образования», – подчеркнул Д.К. Киселев.

Российская академия образования активно развивает научно-образовательную работу в регионах Российской Федерации. На сегодняшний день

в стране действуют Региональные научные центры и Научные центры РАО (всего 21 центр), которые представлены во всех федеральных округах России.

С сообщением об отчете о научной, научно-организационной и финансово-хозяйственной деятельности РАО в 2017 году выступил вице-президент РАО Юрий Петрович Зинченко. Также он рассказал о предложенных Академией приоритетных направлениях развития исследований в сфере наук об образовании и о рекомендациях Академии о размере и направлениях расходования средств в 2018 году, предусмотренных на научные исследования в сфере наук об образовании в части Программы фундаментальных научных исследований Государственных академий наук в 2013–2020 годах.

Первый заместитель председателя Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Лилия Салаватовна Гумерова поприветствовала собравшихся и пожелала успешной работы от имени председателя Совета Федерации Валентины Ивановны Матвиенко и Федерального Собрания РФ. В выступлении Лилия Салаватовна подчеркнула

важность проведения исследований в сфере образования. «На сегодняшний день вопросы воспитания и образования – это вопросы стратегической безопасности нашего государства. Исследования в этом направлении необходимы для того, чтобы уметь отвечать вызовам времени. Я искренне благодарю Российскую академию образования за наше плодотворное сотрудничество. Впереди нас ждет еще много стратегических целей и задач в сфере образования», – сказала Л.С. Гумерова.

Директор Департамента государственной политики в сфере общего образования и науки Андрей Евгеньевич Петров передал слова приветствия от и.о. министра образования и науки Ольги Юрьевны Васильевой и подчеркнул, что структурные изменения не отменяют тех задач, которые стоят перед системой образования страны.

В завершении общего собрания членов РАО Людмила Алексеевна Вербицкая отметила, что Российская академия образования должна стать локомотивом изменений, которые в этот переломный период будут выводить образование к ведущим мировым стандартам.



# ЮБИЛЕИ

УДК 008

**Чекмарёв Василий Владимирович**

доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
Костромской государственной университет  
tcheckmar@ksu.edu.ru

## О РИТМАХ СУДЬБЫ В.В. ЛАПТЕВА, ИЛИ ЖИТЬ ПО СОВЕСТИ, БОРОТЬСЯ И ПОБЕЖДАТЬ (К 70-летию Владимира Валентиновича Лаптева)

Каждый раз, когда судьба забрасывает меня в Питер, я всегда иду от Московского вокзала по Невскому до РГПУ им. Герцена пешком. На Аничковом мосту взгляд непременно задерживается на великолепных конных скульптурах Клодта. Прохожу мимо Екатерининского сада, Казанского собора. И вот он – Российский государственный педагогический университет. Вхожу как в дом родной. Поднимаюсь к кабинету В.В. Лаптева... В кабинете Лаптева (в отличие от многих других кабинетов) – жилой дух!

Наверное, все, кто когда-либо жил в деревянных домах, знает, что стены пропитываются духом (атмосферой) живущих в доме людей. А как это происходит? Я не знаю. Можно спросить у разных людей, почему цветение черемухи совпадает (ассоциируется) с холодной погодой, однако от их ответов (разных) *ничего в ассоциациях не изменится*. Ученые мужи на поиск ответов жизнь кладут, а мир как был «черным ящиком», так и остался... Человеческая личность, её дух, всегда бесконечно сложнее, чем любые её толкования...

И всё же вот мое толкование в поздравлении-эссе личности и характера Владимира Валентиновича Лаптева. Именно *толкование*, ибо у нас у всех в мозге происходят управляемые процессы (например, сновидения). Может и мне что-то причудилось...

Конечно же, моё отношение к Лаптеву весьма пристрастно. Но за ним стоит выношенное убеждение.

Бывает, встречаешь знакомого человека, здороваешься. И в ответ, улыбнувшись, он тоже здороваётся. Даже может задать тебе третий (Кто виноват? Что делать?) вечный русский вопрос: – Как дела?

Но если ты вдруг пожалуешься на жизнь, то он (то ли с деланным удивлением, то ли с наскоро запрятанным злорадством) посожалеет и быстро удалится, сославшись на занятость. Случайные встречи с Лаптевым носят совсем иной характер. Поздоровается, а затем возникает рецептивная эпопея и хроника восприятия жизни. В результате ты как бы пропускаешь личность Лаптева через свою личность.

Когда мы *сближаемся* с другим человеком, то мы *пропитываемся* теми смыслами, среди которых он живет. Вот почему я с таким удовольствием

пишу это эссе-поздравление Владимиру Валентиновичу Лаптеву.

Характер В.В. Лаптева во многом являет собой психологический детектив. Вот я и попытаюсь провести своё «расследование» его характера.

Пунктами-вехами «расследования» будут *эссешки* восприятия личности.

Слово *эссешка* мною придумано. Это соединённые слова *эссе* со слогом **ка**. Дело в том, что слог *ка* в нашем языке означает «душа». Современное слово «покаяться» – в переводе с древнего – «почистить душу». «Капище» – «пища для ка». Для тех, кто не знает (или забыл), что такое капище, напоминаю – это поляна или холм со святыми камнями, а также идолами и кумирами. Туда приходили люди для покаяния. После чего успокаивались душевно. Вспомним ещё одно древнее слово и сегодня употребляемое – «пока». Оно напутствует: «Иди по душе». Вот почему мы до сих пор, попросившись раз десять-двадцать, не можем расстаться, не сказав – «пока-пока».

Казалось бы слово «кадык» не имеет к душе никакого отношения. Имеет! Как говорят про друзей? **«Закадычный друг»**. То есть задушевный! Более того сам кадык находится в том месте, где легче всего задушить человека, то есть взять за «душу».

Слово «эссешка» следует понимать как философски-эмоциональный этап алгоритма процесса институционализации свойств личности.

Ну вот я и объяснился с пунктами – вехами «расследования» восприятия личности В.В. Лаптева.

### **Эссешка первая «Спешите творить добро!»**

Владимир Валентинович Лаптев – спешащий! Приносящий людям радость!

Много лет зная В.В. Лаптева как проректора по НИР могу утверждать, что он при функциональной необходимости обеспечения междисциплинарности *научной деятельности в педуниверситете сосредотачивал своё внимание на подготовке будущих специалистов с гражданской ответственностью*. Ему очень важен принцип, согласно которому студенты ориентируются не на то, **что** говорится сколько на то **кто** говорит.

Вольно или невольно, но здесь В.В. Лаптев не является сторонником дистантного образования (для всех!). Доверие к преподавателю (а не к ком-

пьютеру) – важный педагогический инструмент формирования нравственной личности. Сегодня именно моральные требования к себе (воспитание) становятся важнее любых образовательных (обучающих?!) программ.

И В.В. Лаптев, занимая политическую должность (а проректор – это политическая должность!) ни в каких случаях не говорил очевидную неправду. И его деятельность – это деятельность профессионала, формирующего не электорат, обучающего не население, а формирующего граждан, способных отличать (отделять), **что** говорится, от личных симпатий и/или антипатий к тому, **кто** говорит. С учетом выше обозначенной ремарки по поводу дистантного образования, подчеркну наличие разницы между обучением и образованием. И если человек остановился на пути становления себя как человека и дальше двигаться не хочет, озабочась положением в социальном лифте, деньгами и т. п., дело не в знаниях!

Лаптев – опасная *личность*. Главным образом тем, что *существуют люди*, исповедующие иные ценности. А он для людей, оценивающих поведение его и других (непохожих на него) – альтернатива выбора.

И те, другие, не хотят этого! Ибо, если будут такие, как Лаптев, то не будет их. Ибо пример жизни Лаптева заразителен! А это другое будущее! Будущее, в котором потребительское поведение будет осуждаться (!). Будущее, в котором В.В. Лаптев, возможно, лишится части тех людей, с которыми ныне он вынужден общаться...

Лаптев делает возможным в общении ощутить метафизику преобразования профанного в сакральное. Видимо Лаптеву внятен ход истории. Может быть, и поэтому профессор Лаптев всегда старается вычитывать диссертации своих аспирантов, обращая особое внимание на стиль изложения, и считает, что умение грамотно излагать свои мысли является одним из важных элементов подготовки молодого ученого.

Всё на свете продаётся  
Но возможно ли продать  
глубь иссохшего колодца,  
или неба благодать,  
или след летящей птицы,  
или шорохи травы,  
или пляску огневицы  
на границе синевы...  
Если даже и возможно,  
если совесть ни при чем,  
нужно очень осторожно  
приценяться – что почем,  
дабы не продешевили  
то, чего нельзя купить,  
дабы те, что нас любили,  
не стыдились нас любить.

### Эссешка «человек трудящийся»

У Лаптева В.В. немало регалий и наград. Награды – это оценка его производственной деятельности. Поэтому в этой эссешке речь пойдет о другом – о личном и публичном, о его энергетике и сомнениях в педагогической деятельности. Владимира Валентиновича Лаптева можно назвать служителем науки «ПЕДАГОГИКА». Идеологическая ли это наука? Да, в той степени, в которой она формирует *нравственные ценности*. Те ценности, которые противостоят Злу и Лжи. В этом контексте Лаптев – человек *дальновидящий*. И он служит идее создания *общества с высокой социальной эффективностью*, где базой процесса создания (от детского сада до вуза) является ПЕДАГОГИКА, формирующая волю. **Волю жить, бороться и побеждать**. Не зря педагогика относится к наукам **социально значимого знания**.

Когда профессор Лаптев читает лекции студентам, то (по их высказываниям мне в беседе) у них возникает ощущение, что этот обладающий *могучим* умом человек выводит у них на глазах величественную пирамиду с основанием, объемлющим *вселенную*, где каждый отдельный блок, соединенный с другими в дерзкую надвоздушную арку, неколебимо поддерживает новый этаж, а этажи всё *дерзновенней*, всё стремительнее возносятся к небу. И вот уже мысленно видится последняя глыба, замыкающий камень, с которого одним взглядом можно охватить все сооружение. Все что до сей поры педагогами-учеными было открыто, изобретено, проверено, добыто или сотворено силой разума, у Лаптева становилось кирпичом и гранитом *здания знания*.

Профессор Лаптев временами буквально одним словом, подобно точному и уверенному удару молота или движению резца, отсекает от бесформенной глыбы опыта, с которым долго не знали, что делать, все лишнее и добывает из нее великолепную сердцевину, пригодную для строительства компетенций.

Студенты, привычные возноситься в заоблачные выси педагогики и наблюдать мир с одиноких башен своей мысли, уверенно, без головокружения восходят на те вершины вместе с профессором Лаптевым, куда безошибочно и смело он их ведет.

И в этом тайна бытия, открытая и доведенная до банальной наготы знания. Мудрость науки педагогики, проникающей в самые глубины организации социальной жизни общества, трансформируется в мудрость будущих Учителей!

Характеристика Лаптева как человека ТРУДЯЩЕГОСЯ весьма значима, особенно в контексте данных «Левада-центра» (см.: Огонек, 2017, № 35, с. 7), согласно которых российские родители воспитывают индивидуалистов, нацеленных на карьерный рост. Это демонстрируют их ответы на вопрос: «Какие качества вы хотели бы воспитать

в своих детях?» Умение добиваться своих целей (47%), чувство ответственности (36%), умение общаться с людьми и хорошие манеры (35% и 34%), добросовестность в работе (34%) – вот пять качеств, возглавляющих родительский топ-перечень добродетелей. В хвосте списка оказались верность и преданность (10%), вера в Бога (9%), послушание и воображение (по 7%). Все эти качества опередила бережливость – 11%. О любви к ближнему и доброте исследователи благообразно не спросили.

Почему я обратился к данным «Левада-центра»? Да потому, что профессор Лаптев будит в своих лекциях любовь к ближнему. Он не просто как лектор артистичен и изыщен. Он доказывает, что педагогические знания очень интересны и значимы. И его уверенность передается студентам. Но дело не только в этом. Мало быть художником слова, мало умения выразительно, оригинально излагать. Чтобы пробудить ЛЮБОВЬ, надо находить в человеческом сердце то самое светлое, что, может быть, давно забыто или потеряно в шуме времени, в *сутолоке* ежедневных забот.

Мои друзья, а их немного –  
Их лица светятся вдали –  
Найти достойную дорогу  
Мне бескорыстно помогли.

Я стал устойчивым к ударам,  
И даже внешне, говорят,  
Стараюсь выглядеть не старым,  
Хоть мне уж скоро семьдесят.

По дебрям и житейским чащам,  
Приемля радость и беду,  
Вослед за солнцем уходящим  
Равниной Русскою иду.

И ту нехитрую работу,  
Что предлагают мне в пути,  
Творю неспешно и в охоту –  
Так, чтоб друзей не подвести.

#### Эссешка «о чем молчит Лаптев?»

Когда вглядываешься в человека, то обязательно будятся и твои чувства. Вглядываясь в Лаптева, я ощущаю, что меня завораживает открывшееся. Я стал видеть его глубины, скрытые от сознания. О чем молчит Лаптев? Ведь, казалось бы, в жизни, чтобы быть счастливым, надо не молчать, а говорить. Хотя говорят, что «молчание – золото». Золотые слова, не правда ли? И все же, чтобы понять и оценить утонченное молчание Лаптева следует несколько отстраниться от суеты будней. Ибо «похожести как в жизни» недостаточно, чтобы понять «внутреннее» отношение человека к жизни и людям. Есть волшебное свойство слова – преобразовать даже самое натуральное. Есть и волшебное

свойство молчания – отражать сдержанность характера, несуетность, философичность и независимость в поступках и оценках.

Признаюсь, я не знаю, числит ли себя В.В. Лаптев по философскому ведомству, но по сути он – философ. Да потому, что его жизненный путь – это целостный способ практических решений жизненных проблем. От субъективной способности постановки целей до выбора средств их осуществления. А точнее, от понимания всей содержательной полноты деятельности, объективного отношения ее к истинно человеческим идеалам, условиям ее осуществимости и формы этого осуществления. В конечном счете – от понимания человека как субъекта этой деятельности.

Девиз Лаптева: *не врать!* Если нельзя говорить правду, то, считает Лаптев, лучше промолчать. Хотя иногда шутит: хочешь есть калачи – не перечь, а молчи.

Но Лаптев – не молчун. Он умеет найти точные слова, чтобы объяснить то, что на уровне ощущений, на кончике языка. Слово «нет» в лексиконе Лаптева присутствует. Он говорит НЕТ некачественности, чванливости, бестолковости.

Между рождением и смертью возникает пространство, когда человек вынужден помолчать и подумать. А когда начинает думать, то рефлексивно хочется поделиться чем-нибудь с кем-нибудь кроме самого себя...

#### Эссешка «доза репутации»

«Денег нет – нет-нет – да и... нет!»

А. Кнышев

Лаптев имеет репутацию, которую если дозировать, то она позволяет ощущать *вкус времени*. Его обаяние, галантность, интеллект, знания, умение найти нужные слова в беседе с людьми творческими, неординарными поражают и покоряют. Все эти качества – слагающие его поведения, формирующего репутацию. Огромная эрудиция, научная глубина и непредвзятость оценок, широта интересов и умение признавать ошибки – источники его непререкаемого авторитета. Суждения и мысли спокойные, взвешенные, по-своему беспощадные, порой саркастические. Лаптева отличает не только оригинальность, но и бесстрашие мыслей.

По А. Брюханову люди делятся на обывателей и обувателей. По академику Наану – на созидателей и разрушителей. Но, полагаю, можно найти и иные классификационные основания поведения людей. И тогда В.В. Лаптева следует отнести к категории организаторов. Хотя и организаторы бывают разные, в зависимости от степени умения решать проблемы. Возьмем, к примеру, проблему экономического развития страны. Решение этой проблемы дружными усилиями министров экономического блока правительства удалось сдвинуть с мертвой точки. Но как оказалось – на другую, еще более мертвую точку.

Результаты организаторской деятельности В.В. Лаптева, на мой взгляд, соответствуют задачам, которые решаются Министром образования.

Почему? – спросите вы, да потому, что Лаптев умеет делом отвечать на вопросы «что делать» и «кто виноват». Эти знаменитые вопросы – фундаментальны по своему характеру. Но мало кто имеет на них фундаментальный ответ, хотя ответов может быть множество, и различаются они в зависимости от той ситуации, внутри которой возникают. В образовании ответы на обозначенные фундаментальные вопросы конкретизируются: кого учить, чему учить, кому учить, как учить, зачем учить. В.В. Лаптев *знает* ответы на эти вопросы и *практической* своей деятельностью на них отвечает.

Не могу, вслед за Г.В. Лобастовым (президент философского общества «Диалектика и культура»), не отметить, что интенция образовательной деятельности на развитие человеческих начал в индивиде далеко не всегда являлась делом сознательным. Да и сегодня реклама, массированные действия СМИ не ставят целью сформировать и развить СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ человека. Ибо сознательность связана с истиной общественно-го бытия, но никак не с законопослушанием, не с утверждением в сознании индивида сиюминутных интересов под образом интересов всеобщих. Но такая целенаправленная обработка сознания оказывается абсолютно необходимой там, где не знают, не понимают, не умеют и, главное, не хотят воссоздать в индивиде условия свободного присвоения им диалектики, культурно-исторического содержания действительности. И тем самым осуществить его воспитание как *свободной универсально-развитой личности*.

Лаптев всей своей деятельностью стремится осуществлять именно такое воспитание своих подопечных. И в этом – главная составляющая его репутации.

#### Эссешка «Сто оттенков чистого и небылицы пилюльные»

«... Грешит излишним благочестием».

Энергичный, эмоциональный, но рассудочный Лаптев заслуживает характеристики из эпиграфа? Порассуждаем. Насколько я знаю В.В., он не позволяет проблемам управлять собой. В этом смысле он обладает гиперреализмом. Гиперреализм в жизненном пути Лаптева – это тенденция к формированию общества без «измов». Может быть и поэтому Лаптев всегда в рабочем настроении. При этом обладает поистине аристократической выдержкой и не совершает мыслепреступлений. Будущее Лаптева не написано заранее (как у наследников престола или бизнеса). Его ведут по жизни его мечты. Он верен самому себе. Писательница Айрис Мёрдок отмечала, что «с возрастом человек становится как бы менее щепетильным в вопросах морали, у него остается

не так уж много времени, его уже мало что заботит, он делается равнодушным». Но уверен, что если бы у писательницы состоялось знакомство с Лаптевым, то она изменила бы свое понимание возраста.

Лаптев – человек искренне заинтересованный в других. Человек тратящий. Себя. Раздаривающий. Себя. При этом нет в нем жеманной скромности. Он называет вещи своими именами. Говорящий: я емь русский дух.

Но он и жесткий реалист. Иначе и не был бы вице-президентом РАО. Престиждигитатор гештальта, психолог. Лаптев своей жизнью как бы свидетельствует: жизнь – это тайна, чудо, трагедия, красота, сказка, мечта, да что угодно, только не та ужасающая пошлость, в которую ее стремится превратить плоская «современность». Жизнь – это не движение вверх, но движение вглубь человеческой истории, вглубь человеческой культуры. Найти себя в работе и состояться как профессионал. Жить в мире с самим собой и в окружении близких людей. Осознавать, что заботишься о них и отдаешь им свое тепло не потому, что так принято, а потому, что действительно испытываешь в этом потребность.

По секрету: у Лаптева аллергия на лесть. Ну да простит Владимир Валентинович мне некоторые добрые его характеристики. Хорошее, оно ведь как шило в попе. Куда же от него денешься?

Поздравляя В.В. Лаптева я ощущаю себя везунчиком, ибо мне ни разу не встретился кто-либо, кто бы из зависти, от невежества или чувства самосохранения отозвался бы о Владимире Валентиновиче негативно. А ведь в наше время терактов с новым их технологическим оснащением (например, дроны) слово тоже может быть инструментом террористов. И здесь у меня, атеиста до **мозга костей**, возникает страстное желание помолиться. Помолиться, чтобы строки Евангелия от Иоанна (3.16) «Ибо так возлюбил Бог мир, что отдал Сына Своего Единородного» к В.В. Лаптеву можно было отнести только после его хотя бы столетнего юбилея!

Почему Владимир Валентинович так молодо выглядит в свои уже зрелые годы? Думаю потому, что у него осталась крохотная тропинка в детство. А возможности детства неисчерпаемы. Если, конечно, у человека туда тропинка сохранилась. Человек умирает тогда (от старости или болезни), когда в нем умирает ребенок.

Тоскует семидесятилетний Лаптев по детству? По тому состоянию детства, в которое уже не вернуться? Помните слова песни: «Куда уходит детство?» Можно ли накинуть на себя одеяло взрослого мироощущения, но стать настоящим педагогом?! А «виновато» в этом детство! То русское детство, которое очень часто олицетворяется с березами (вспомните слова другой песни – («березы, березы, дорогие березы мои»). Березовый сок уже давно отшумел в древесине спиленной березы. Однако сохраняется его сладковатый, чистейший за-

пах, который дразнит воображение и одновременно навеивает безмятежный и такой же вкусный сон. Не зря русскую баню топят березовыми дровами.

Сто оттенков чистого в Лаптеве заставляет людей вспомнить о том, какими они были в детстве, как чиста была их юность. Лаптев как бы заставляет прислушаться к голосу собственной юности и оценить ее снова и снова. Почему? Да хотя бы потому, что умеет искренне радоваться успехам других. Да и вообще всему хорошему в жизни, радоваться вещам, которые у многих вызывают всего лишь безразличие. Он не ждет помощи от каких-либо внешних космических цивилизаций. Или от Бога...

Он просто работает, созидает, творит! И при этом – он столько лет начальник (ловушка классная, как у kota, загнанного на столб или дерево), но так и остался с *неразношенной душой*. Не «забронзовел», что очень часто бывает с людьми после получения должности начальника.

В нем та сила духа, которая позволяет вести огромную организаторскую и общественную работу во благо Отечества!

#### **Эссешка «духоподобный русский народный шаманский характер»**

Отыскать себя – значит обрести жизнь. Не найти – прожить жизнь пустую и бесполезную. Не свою.

Как же отыскать себя? Кому-то кажется, что нет ничего проще. Да почему-то не у всех получается.

Встречи с В.В. Лаптевым и его помощниками – В.И. Богословским и С.А. Потачевым – стала важным моментом в становлении меня как организатора научной деятельности в Костромском педуниверситете. Я, в результате общения с коллегами из РГПУ им. Герцена, не поддавался организационной паранойе.

Подчеркну, что встреча с Лаптевым стала стимулятором качества моей административной деятельности. Многая и благая ему лета!

Будучи проректором по НИР Костромского госпедуниверситета им Н.А. Некрасова, я достаточно много общался с В.В. Лаптевым по вопросам нашей общей функциональной деятельности. И хочу подчеркнуть, что в функциональном общении огромную значимость имеет треугольник: свобода, ответственность, доверие. Ответственность бывает разная – возложенная, воспринятая. Воспринятая ответственность – это результат свободы. Потому что если вы о чем-то договариваетесь и потом свои обязательства выполняете, значит вы реализуете свою свободу. Проректор Лаптев всегда был *человеком свободным*. Он всегда выполнял договорные обязательства. А это, в свою очередь, рождает *доверие*. А доверие *подталкивает свободу* и делает людей более активными. Активность же и формирует социально эффективное (говоря языком экономической теории) общество.

Вот и В.В. Лаптев, выполняя свои (казалось бы, только функциональные обязанности) делает то, что нужно и государству, и обществу, и отдельным нашим согражданам. (В этом он сродни шаманам северных народов). При этом Лаптева характеризует тонкость чувств, отвращение к вульгарности, безупречное мужское поведение.

Лаптев – ЭЛЕГАНТЕН. Элегантен во всем. И внешне, и в поведении. И даже в застолье. Сегодня элегантность в сочетании с интеллектом – это невероятная духовная ценность. Это колоссальная материальная ценность с позиций методологических особенностей формирования человеческого капитала в российской транскрипции. Это сказочная научная ценность в контексте поиска и идентификации национальной идеи. И все отмеченное – в одном человеке. Таких совпадения как случайных – не бывает. Следовательно, Лаптев является собой человека будущего, представляя собой индивидуальный эгрегор (энергoinформационное поле высшего порядка).

Достаточно много умных и талантливых людей понимает и принимает лишь взаимовыгодные партнерские отношения. Лаптев – не из их сонма. Его с миром связывают отношения, неизвестные и недоступные *выгодополучателям*, пытающимся зачастую, соединить оккультное с рациональным. В этом смысле Лаптев – *предвестник Эры Благоденствия*.

Его интерес к людям и его доброта, готовность понять и помочь, его внимательный и доброжелательный взгляд, его чарующую улыбку, его отношение к коллегам с братской приязнью можно бы занести в книгу рекордов Гинесса, добавив еще содержательность и осмотрительность в принятии решений, да еще и дар предвидения. Эти качества очень важны сегодня, когда развитие технологий приобрело необыкновенный размах, и люди могут вскоре потерять свою уникальную способность – испытывать чувства.

В бытность своего нижегородского губернаторства Борис Немцов говорил, что осуществление реформ определяется не столько экономическими шагами, сколько сознанием людей. Сегодня ему как бы вторит один из лучших специалистов по экономической истории СССР Г. Ханин: «решение экономических проблем России невозможно без предварительного решения проблем социальных». И в формирование сознания людей и их чувств вносит свой посильный вклад академик РАО Владимир Валентинович Лаптев.

#### **Эссешка «тайны бытия»**

«И Слово стало плотью».

В научных дискуссиях Лаптев-педагог умеет одной краткой, молниеподобной, неожиданной фразой соединить воедино и объяснить добытые многовековым трудом ученых-педагогов и до сих

пор еще, как казалось, противоречившие друг другу наблюдения целых поколений исследователей. Наверное, и поэтому Лаптев – академик Российской академии образования. И поэтому он из плеяды *незаменимых*. При этом он считает, что жизнь не является ни целью сущего, ни результатом некоего развития, без которой его просто невозможно представить, но его *началом*, альфой и омегой, всей совокупностью и единственным свойством бытия. Много веков упорно и многотрудно ученые старались вывести возникновение живого организма из безграничного бытия, а сейчас мы не только знаем, что это было всего лишь первоначальной и основополагающей необходимостью, но и более того – по какому принципу это происходит. И Лаптев живет согласно этому принципу.

Будучи руководителем, а, значит, исполнителем стандартов, инструкций, воли вышестоящих в пирамиде управления, В.В. Лаптев сохранил себя человеком, ощущающим тонкую грань между институциональными фантазиями и реальностью

Про таких, как Лаптев В.В., поэтесса Людмила Щипахина пишет:

Злом судьбы не обессилены,  
Преодолевая горести,  
Это мы – живые символы  
Неподкупности и совести.  
В будни – лживые и серые,  
Общим горем перевитые,  
Мы живем былою верою,  
Перестройкой не убитые.  
Непокорные и дерзкие,  
Как повстанцы в оккупации...  
Мы последние советские –  
Золотой остаток нации...

В.В. Лаптев лишен всепоглощающего стремления к власти. При этом он тот, кто способен мир людей за собой повести. А если надо – то и спасти. В его характере нет агрессии. Он – что-то человечески совершенно особое. Абсолютная уникальная неугомность. Он соединяет в себе эстетическое мышление (доктор педагогических наук) с мышлением технократическим (кандидат физико-математических наук). Это огромная редкость, когда – не *либо-либо*... Его деятельность – это действия, направленные на сохранение нравственных истоков патриотизма и любви к своей Родине! Полагаю уместным к этим моим словам добавить стихотворные строки все той же Людмилы Щипахиной

#### Русская идея

Не тяготясь нагрузкою,  
Сквозь зыбкий свет и мрак  
Идею ищем русскую,  
Национальный знак.

Не за поклон и премию  
Не за иную мзду...  
Идея стерлась временем.  
В огне, в смертях, в бреду.

Лучом, крестом и знаменем  
Пребывшая всегда, –  
Уж чуть заметным пламенем  
Мерцает сквозь года...

Святых умов пророчество,  
Веков священный труд...  
А как ей имя- отчество?  
И как ее зовут?  
Она зовется – СОВЕСТЬЮ.  
И с РАЗУМОМ в ладу:  
«Трудиться – по способностям.  
И благо – по труду».

#### Эссешка «престижное образование – достойная работа. Ничего общего или...»

Казалось бы, название этой эссешки к В.В. Лаптеву не имеет прямого отношения. Ведь его образование обеспечило ему престижную работу. Но не будем спешить с таким выводом. Вчитаемся далее – «ничего общего или...» А вот здесь объективно необходим политэкономический подход в поисках «или». И мне, как доктору экономических наук, члену президиума Международной ассоциации политэкономов, было бы непроситительно его не сделать. Более того, нижеприведенные рассуждения непосредственно касаются В.В. Лаптева.

В самом конце 2017 года издательство «Шпрингер» выпустило в свет новый доклад Римского клуба «Come on! Capitalism? Short-termism, Populations and the Destruction of the Planet».

Это всего лишь второй в истории доклад собственно Римского клуба из сорока трех – остальные были оформлены как доклады различных экспертных групп Римскому клубу. Его авторы – действующие руководители Римского клуба, его сопредседатели Эрнст фон Вайцеккер (Германия) и Андерс Вийкман (Швеция). Первый из них – внук бригадефюрера СС Эрнста фон Вайцеккера и племянник экс-президента ФРГ Рихарда фон Вайцеккера; второй – бывший помощник генерального секретаря ООН, функционер ряда международных организаций, специализирующийся на проблемах демографии, экологии, изменения климата и гуманитарной помощи. Так что неформальный статус данного документа чрезвычайно высок, что вместе с его почти революционным содержанием произвело эффект «разорвавшейся бомбы».

Созданный в 1968 году по инициативе итальянского мультимиллионера Аурелио Печчеи Римский клуб сразу же приобрел всемирную известность, опубликовав через четыре года после своего учреждения знаменитый «неомальтузианский» доклад «Пределы роста» Денниса Медоуза и тем самым задав повестку «глобального мира» фактически на полстолетия вперед. Сегодня, если судить по тексту «Come on!», данная повестка перестала быть актуальной и подлежит замене на принципиально иные цели и ценности. Собственно, изложенные Вайц-

зеккером и Вийкманом на 220 страницах книжного текста концепции, носящие выраженный антиглобалистский характер и де-факто требующие смены всего способа производства/ потребления современного человечества, можно без особой натяжки отнести к идеологии «левого фашизма», достаточно популярной в годы XX столетия, но политически уничтоженной в ходе Второй мировой войны, вернее, подготовки к ней (Лютеранские соглашения 11 февраля 1929 года в Италии и «ночь длинных ножей» 30 июня 1934 года в Германии). Теперь же эта идеология вынута из музейных запасников и должна обеспечить социальную справедливость с технологическим прогрессом при сохранении частной собственности на средства производства. Пока трудно сказать, в какой мере подобная смена может быть вызвана все более мощным сопротивлением «глобализму по-американски» и близящийся крах «империи доллара», а в какой – реальными «прорывами» человеческого знания в сферах информатики (что уже очевидно) и энергетики (что пока еще не очевидно, но объективно необходимо для реальной смены «глобалистской» парадигмы на «левофашистскую»).

В данной связи весьма интересны симптомы «левого поворота», которые сегодня наблюдаются – как не связанные между собой явления – по всему миру: от XIX съезда КПК до отказа президента США Дональда Трампа от многосторонних соглашений по торговле и климату, от провала попыток «правового путча» в Венесуэле против Николоса Мадуро до внезапного выдвижения кандидатом от КППРФ на президентские выборы 2018 года Павла Грудина и рождественского послания патриарха Московского и всея Руси Кирилла, пафосом которого было «равенство людей»... Все это явно указывает на то, что «левый поворот» так или иначе в ближайшее время коснется и нашей страны.

И вот здесь-то и обозначается роль людей, ярчайшим представителем которых является Владимир Валентинович Лаптев. Поясню.

27 декабря 2017 года 400 академиков, членов-корреспондентов РАН и профессоров опубликовали открытое письмо президенту России В.В. Путину, в котором потребовали прекратить разрушение отечественной науки под видом «реформ». На мой взгляд, это письмо является свидетельством крайнего неблагополучия в сфере не только отечественной науки, но и отечественного образования, поскольку это, по сути, система сообщающихся сосудов. Но кризис науки и образования невозможно рассматривать отдельно от всей ситуации в стране. Невозможно существование образования и науки советского уровня, советского качества в рыночной экономической системе. Все слышали о «невидимой руке рынка», но никто не слышал о его мозгах. Рыночные отношения пришли в науку. Рыночные отношения, а не конкретные Фурсенко, Ковальчук

или какой-то другой ненавидимый академиком человек уничтожают нашу науку. Рыночные отношения проникли в академию наук точно также, как они проникли в правительство, в администрацию президента, во все поры и уголки нашей жизни.

Невозможно отделить от этой системы в отдельный заповедник образовательные и научные организации и тем самым спасти их от пожирания крупным капиталом. Кто такие менеджеры ФАНО, которые приходят и требуют от академиков присесть? Это, по сути, капиталисты, которые в условиях стагнирующей, вырождающейся экономики строят свой бизнес на бюджетных потоках. Поэтому они действуют точно так же как участники приватизации многих институтов. Цифры: за время либеральных реформ за 27 последних лет в стране из 7-ми тысяч фундаментальных НИИ уничтожено 5 тысяч. Это делалось не какими-то шпионами и диверсантами, а приватизаторами-коммерсантами.

Глубоко убежден в том, что глобальный капитализм и наука противоположны и несовместимы. Противостояние социализма и капитализма породило выход в космос, освоение ядерной энергии, открытие тайн генетики, новые информационные технологии, включая организацию труда. За последнюю треть века не сделано никаких прорывных открытий даже в сфере управляемой термоядерной энергетики. То же самое касается генетики, достижения которой могли бы содействовать решению и продовольственной и демографической проблем, и проблем космических исследований. Современный «рыночный» мир отказался от глобальных научных проектов, от фундаментального классического образования потому, что отказался от человека-творца в пользу человека-потребителя. А потребление без созидания, хоть «дикое», хоть «квалифицированное» – это всегда войны и взаимное уничтожение.

Капитализм, нацеленный на получение прибыли, а не на развитие человека, в своей основе носит античеловеческий характер, это доказывает вся его история. Нынешняя ситуация с российским образованием и наукой – наглядный тому пример.

Но, как говорится, и один в поле воин. Профессор В.В. Лаптев из их числа. Ведь люди учатся не по заповедям и не по скайпу, а на примерах личности в аудитории. И Лаптев – всегда перед глазами его студентов!

Образно говоря Лаптев – фанатик образования. Полагаю, что быть фанатиком – огромная честь и огромная удача в жизни. Это значит, что идея выбрала именно тебя! Потому, в конечном счете, человечество и двигают вперед действительные фанатики (религиозные, интеллектуальные, технократические и другие). Но Лаптев – фанатик образования, обладающий проектным мышлением. В образовании это дорогого стоит! А результатом является достойная работа! Престижное образование – это внутреннее

единство знания со всеми остальными реалиями бытия, единство, теоретическое и практическое удержание которого только и способно обеспечить результат в виде достойной работы. В.В. Лаптев – живое воплощение такого единства.

#### Эссешка «человек-праздник»

Вы можете описать вкус хорошего вина, ну, допустим, «Шато Ротшильд», а хоть водки на смородиновых почках, запах гиацинтов в летний томный южный вечер или голос Г. Лепса? Так-то.

Общение с В.В. Лаптевым из этих ценностей. Если коротко, то он человек – праздник. Я радуюсь ему более трети века. Повезло его умным коллегам, повезло соратникам, друзьям, просто хорошим людям, кто с ним встретился, и тем несчастным ученым, которых он защищает от мракобесия, пошлости и бескультурия. **Всем нам с Лаптевым повезло.** Профессор Лаптев обладает острым взглядом и может молвить острое словцо. Иногда о таком человеке говорят – юморист. Но юмор юмору рознь. Бывает мягкий юмор, бывает сарказм. Лаптев, несомненно, обладает чувством юмора. Но его юмор всегда соседствует не с сарказмом, а с человеческой теплотой. Хотя бывает Лаптев и ироничным. «Что мне соха – была бы балалайка». В нем шарм, пластика фам-фатань. То есть деменции чувства юмора Лаптев не подвержен.

Поздравляя Владимира Валентиновича Лаптева с юбилеем предлагаю поднять за его здоровье рюмку водки.

Водка – русский напиток, который в различных ситуациях организует, направляет, расслабляет, осмысливает, просветляет и ... комментирует. Русское застолье вполне можно было бы включить в структуру нематериального наследия человечества, которое охраняется ЮНЕСКО. А также в нематериальные активы в бухгалтерском учете. Брачные узы водки с необходимостью уважать друг друга или просто решать нужные вопросы работы, не расторгимы, благостны. И не обязательно ведут к пьянству, тем паче алкоголизму. Как утверждает Александр Генис, «лишь объединив выпивку с обедом и друзьями мы добьемся того эффекта, который по богатству социокультурных жанров делает исключительным отечественное застолье». По его мнению, «все лучшее в русской культуре зачато между блюдами и стопками... с умом и дружбой. Русское застолье и есть то вожделенное гражданское общество...»

Владимир Лаптев высокий, подтянутый, молодежавый, носит хорошие костюмы, великолепно на нем сидящие. Может и покаламбурить: «Вась, как же так? Министерство экономического развития есть, а развития экономики нет?»

А главное, что под его всегда элегантною одеждой живёт тепло, есть душа.

#### Эссешка заключительная

##### «так мог бы высказаться В.В. Лаптев»

На извилистых тропинках разума нет-нет, да и прошмыгнёт мимо охваченный ужасом смысл бытия.

Давайте оставаться людьми хотя бы до тех пор, пока наука не откроет, что мы есть нечто иное.

Когда же наконец человек покорит межчеловеческое пространство?

Охлаждение отношений между людьми возникает в результате трений между ними. И что ты скажешь на это, физика?

Чтобы быть собой, надо хоть кем-то стать.

Справедливость всегда должна быть на своей стороне.

Помни: если твоя позиция беззащитна, ты всегда можешь занять ее сам.

Совесть у него была чиста. Он никогда ею не пользовался.

Потерять рассудок могут лишь те, кому есть что терять.

Я вижу всю наготу людей, но обычно не подаю вида – а вдруг ещё потребуют, чтобы я их одел?

Карликам надо кланяться особенно низко.

Если вырастешь выше других на целую голову, ее могут срубить.

Человек! Весь мир перед тобой распахнут настежь – будь осторожен, чтобы не вывалиться за его пределы.

Будьте самоучками – не ждите, пока вас научит жизнь.

Тот, кого язык слушается, чаще всего помалкивает.

«Мир принадлежит тебе!» – крикнул я одному юноше. «Ну и что с того?» – ответил он. – Его же не продашь».

В ходе последнего прямого эфира Президент России ответил на 167 вопросов, и на все правильно.

Невольно воскликнешь: «Ну и ну!» такое и не снилось миру: обворовать свою страну сегодня легче, чем квартиру...

Русский человек обычно не имеет плана действий, но он страшен своей импровизацией.

Папа накричал на маму. Мама накричала на сына. Сын накричал на кошку. Кошка нагадила всем в тапки.

Джентльмену всегда больно смотреть, как дама тащит тяжести, – и он отворачивается.

На пресс-конференции во время визита в Доставалово Министра культуры ему было задано несколько вопросов, на которые он не смог ответить. Это оказались вопросы ЕГЭ.

Говорят, что передача «Пока все дома» закрылась в связи с тем, что стало трудно найти героя, у которого все дома.

Вот и все эссе-поздравление о человеке, всегда органичном времени и окружающим. Вот и закону я своё поздравление фразой, которая могла бы быть его названием: «*Человек, творящий время*».



# SUMMARY

## PEDAGOGY

**Anna V. Vorontsova**  
*Kostroma State University*  
*annavorontsova@ksu.edu.ru*

### **Pedagogic maintenance of an integrative subject of activity within implementation of Upbringing development strategy in the Russian Federation**

The article presents a model of pedagogic support for the implementation of the Strategy for the Development of Upbringing in the Russian Federation until 2025. The author justifies the approach to the pedagogic support of the activity integrative subject, reveals the features of the accompanying integrative subject, the stages and principles of this process. The article presents the author's vision of the interaction between the upbringing process and the pedagogic support process, its institutional foundations. The integrative subject of activity is characterised by a number of features: the acceptance of the values of activity; the unity of the purpose and objectives of the activity adopted by each of its actors; community of preparation for activity (at least in the basic components); the use of standard technologies and activity algorithms, is possible with significant differences between specific methods, forms, and means of support. The article reveals the peculiarities of pedagogic support of the integrative subject of activity, which consist in the "stratification" of the escort process into two levels: at the first stage – the typification of the process, and at the second – personalisation and individualisation. The author characterises the principles of pedagogic support of an integrative subject of activity: preventive nature of accompaniment; universalism; subject orientation; the principle of "one window"; effectiveness.

**Keywords:** model of pedagogic process, Strategy of development of upbringing in Russian Federation until 2025, pedagogic support.

**Alina Kh. Akhmed'yanova**  
*Aqmulla Bashkir State Pedagogic University, the*  
*City of Ufa, Bashkortostan autonomy, Russia*  
*alina.axmedyanova.84@mail.ru*

### **Pedagogic potential of cross-cultural school education in the process of formation of national-regional education**

The article deals with the genesis of formation of nationally-regional education on the territory of Russia from historical and political aspects. The author's research proves the fact that in some regions of the Russian Federation a difficult situation comes on development and maintenance of national-regional component in a school educational environment. The origin of similar situation is related to the unsolved problem in the educational system of Russian schools – lack of exact theoretical and practical base on forming such pedagogic environment, where it would be comfortable to all people and nationalities of Russia. The author considers that an alternative way in the effective realisation of national-regional education at school is

cross-cultural education. Pedagogic possibilities of intercultural school education open up as a result of research of the term "interculturality".

**Keywords:** harmony, ethnopersonality, tolerance, humanity, national-regional education, intercultural education.

**Lyudmila V. Bayborodova**  
*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University*  
*lvbai@mail.ru*

**Tat'yana V. Lushnikova**  
*secondary school in the village of Dmitriyevskoye, Yaroslavl Region*  
*lushni.tatyana@yandex.ru*

### **Ensuring availability of additional education of rural school pupils as problem of pedagogic science**

In the article, topicality of the problem of availability of the additional education (AE) of children supported by the documents and orders of the government of the Russian Federation is emphasised. The review of the scientific and pedagogic literature to some extent considering separate aspects of availability of additional education in the country is done. Conclusions which are received by authors of a number of concrete investigations are drawn; difficulties in implementation of programmes of additional education of rural children are established, the reasons of these difficulties are established. The ideas which will allow increasing availability of AE of rural school pupils are defined: integration of the general and additional education, use of resources of society, network interaction, distance learning, training of rural school pupils in individual educational plans and programmes, etc. Options of the AE organisation of rural children are offered: school complex, the resource centre, school of full day, mobile collectives, profile the camp, etc. and also a number of complex means which will provide availability of additional education. The generalised conclusions about readiness of a problem are drawn.

**Keywords:** additional education, rural school pupils, availability of additional education, integration, rural society, network interaction.

**Lyubov' Ye. Khaludorova**  
*Buryat Republican Institute of Educational Policy,*  
*the City of Ulan-Ude, Buryatia autonomy, Russia*  
*l.e.khaludorova@mail.ru*

### **Ecologisation of the content of additional professional education as an actual problem**

This article examines the problems of greening the content of general and higher education, which directly affect the ecologisation of the content of additional professional education. An attempt was made to substantiate the existing causes and factors that influence the actualisation of this problem. The author focuses on the disclosure of the content of such concepts as "ecologisation", "ecologisation of education", "ecologisation of science", "ecologisation of professional activity", an analysis of different approaches to the definition of these concepts. The author proves that in the

modern and dynamically changing world there is a re-thinking of the essence of ecologisation of the content of education, in general and additional professional education, in particular. The ecologisation of the content of additional professional education in the context of education for sustainable development is an urgent problem and certainly plays a very important role in the professional activity of the modern pedagogue.

**Keywords:** ecologisation, environmental content, additional professional education, education for sustainable development.

**Nadezhda S. Kuzina**

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University  
pashanova2009@yandex.ru*

#### **The results of skilled-experimental work on the development of the school class as a factor in the upbringing of senior adolescents**

The article presents the results of skilled-experimental work carried out in the adolescent class. It shows the dynamics of the indices of the development of the class as a group and interpersonal relations based on the results of sociometry, the assessment of the psychological atmosphere in the team, the questionnaire on the formation of the parameters of the development of the school class, the interpretation of behaviour and reflexive statements of pupils, as well as observation data are reflected. In the course of skilled-experimental work, it is determined that the regulation of communication and relations of schoolchildren in joint activities, the activation of the activities of self-government in the classroom, the promotion of a favourable microclimate in the team, the encouragement of positive student initiative contribute to the activation of the personal potential of adolescents and interpersonal interaction in the classroom. It is revealed that the development of the school class as a group makes it a factor in upbringing of older adolescents.

**Keywords:** personality development, class development, upbringing, sociometry, results, dynamics of indicators, older adolescents, observation, interview, psychological climate.

**Tat'yana V. Pushkaryova**

*Moscow State Pedagogic University  
pushkareva-tv@mail.ru*

**Yekaterina M. Sosnovskaya**

*Moscow State Pedagogic University  
sekm1975@mail.ru*

#### **Topical issues of diagnostics of competitiveness of high school pupils**

The article proposes a combined method of diagnosing the competitiveness of high school pupils, taking into account a wide range of influencing factors. The method allows to calculate the integral competitiveness index on the basis of the total application of a priori psycho-diagnostic (test and survey) and a posteriori monitoring methods of measurement. The method takes into account the peculiarities of the personality of high school pupils and can be practically used by school teachers, psychologists and other specialists of psychological and pedagogic profile.

**Keywords:** diagnostics, measurement, monitoring and psycho-diagnostic methods, competitiveness, surveys, high school pupils, tests.

### **PSYCHOLOGY**

**Elena V. Volkova**

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
volkovaev@mail.ru*

**Tat'yana A. Dudnikova**

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
keeperrain@yandex.ru*

#### **Peculiarities of the life productive mechanisms in people with different types of individuality**

In the article features of functional, operational and regulatory mechanisms of productive vital activity are considered on the example of the analysis of implicit representations about a family in young people with different types of individuality. It is shown that despite the high value of the family, implicit ideas about it differ about young people with different typologies of individuality and are formed on the basis of testing the ways of family interaction offered by the culture in which a person lives and the choice of those that most correspond to the characteristics of individuality.

**Keywords:** mechanisms of productive life, "family" concept, temperament, character, cognitive styles, motivation, individuality.

**Galina V. Ozhiganova**

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow  
symposium2016@rambler.ru*

#### **Higher moral and creative capacities and productive life activity in the learning process**

The article touches on the theme of higher capacities and productive life activity of the personality. Such higher capacities as moral and creative are considered, their description and characteristics are given. The possibilities of actualisation and development of these capacities in the learning process are analysed. The joint productive activity of the teacher and pupils is considered as a factor creating conditions for manifestation and formation of higher moral and creative capacities because it allows the integral development of pupils, including the intellectual, value-moral and creative spheres of their personality, contributes to their further independent productive life activity.

**Keywords:** higher moral capacities, higher creative capacities, joint activity, joint productive activities, cooperation of teacher and pupils.

**Vera S. Merenkova**

*Bunin Yelets State University, the City of Yelets, Lipetsk Region  
krakovv@mail.ru*

#### **Specificity of creativity of adolescents with different profiles of lateral organisation of the brain**

In the work there is analysis of modern researches on the problem of the relationship of creativity and profile of the lateral organisation of the brain. On the basis of the we conducted theoretical analysis of the literature there was an attempt to experimentally study the characteristics of the creativity of adolescents with different profiles of lateral organisation of the brain.

Assessment of profile of lateral organisation was made according to the typology of interhemispheric asymmetry of the brain by Yevgeniya Khomskaya. To determine the level of creativity and criteria in adolescents, we used Tests of Creative Thinking of Ellis Paul Torrance; Remote Associates Test of creativity by Sarnoff A. Mednick (adaptation of L.G. Alekseyeva, Tat'yana Galkina). The application of the Kruskal-Wallis test made it possible to identify significant differences between groups of adolescents with different profiles of the lateral organisation for such indicators as "fluency" and "originality index".

**Keywords:** creativity, adolescence, profile of lateral organisation of brain.

**Mikhail I. Yanovskiy**  
Donetsk University  
m.i.yanovsky@mail.ru

#### **Influence of colour on the appearance of set effects**

The article describes the results of the experiment, which was carried out using the classical scheme of Dimitri Uznadze, to test the effect on the formation of the set effects of such a factor as colour. Three series of experiments were conducted, each of which involved 19 persons. The subjects compared the circles in three colours: black, red or blue. According to the results of the experiment, the illusion of set (in contrast) appeared significantly more often in the presence of colour (red or blue). Because the colour of many of the researchers associated with emotion, this effect can be interpreted as follows: the more intense the emotional background of consciousness stimulates the appearance of the effects of the set.

**Keywords:** fixed set, illusions of set, Dimitri Uznadze, colour influence, background psychological space.

**Sergey A. Kornev**  
Ivanovo State University  
kornevbox@mail.ru

**Vladislav V. Smirnov**  
Ivanovo State University  
gregora@mail.ru

#### **Meaning of life and fear of death in terms of subject-object approach**

Nowadays problems of the subject and subjectivity attract more attention of psychologists. During the research we consider two basic categories-meaning of life and fear of death, that exist inside the subject at the level of socio-psychological relations. Types and psychological reasons of objectivity of these categories in human mind are revealed taking into account age and other personal characteristics, influence of social environment and interpersonal interaction, as well as mechanism of protection which frequently act in this case, definitions and characteristics of the categories described in terms of subject and object approach, connection of these categories with a number of other social and psychological phenomena and categories are noted. It is concluded that fear of death presents always, but according to the situation it arrives either escape to the subject's level or

objectivity of this category. Life is a process of flowing and changing of the actuality of these states in terms of social and psychological relations.

**Keywords:** meaning, trust, consciousness, personality, subject, object, identification, collective subject, self-knowledge, attitude, emotions, feelings, interpersonal interaction.

**Yelena V. Kuftyak**  
Kostroma State University, Kostroma  
kuftyak@yandex.ru

**Ol'ga V. Magdenko**  
Novosibirsk State University

**Olesya V. Uymanova**  
Novosibirsk State University  
kotovskova@mail.ru

**Yelena V. Chistyakova**  
Secondary school # 179, the City of Novosibirsk

#### **Mental health of primary school children: the role of attachment**

The paper analyses the relations between attachment and the specifics of mental health. Types of child's attachment to its mother (secure, insecure) have been revealed and described on children's sample. The paper compares the groups of children with account for the type of attachment. It is revealed that the severity of mental health problems is higher in boys with unreliable type of attachment. Lack of emotional attachment of the child to the mother predisposes to behavioural problems.

**Keywords:** attachment to mother, mental health, children.

**Irina V. Sushkova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets. Lipetsk Region  
irvisul5@mail.ru

**Olesya N. Loshkaryova**  
Bunin Yelets State University, the City of Yelets. Lipetsk Region  
olesya.loshkareva@mail.ru

#### **Diagnosis of social intelligence of children aged 6-7: content and results**

In this article, the results of studying the social intelligence of senior preschool age children are disclosed. Structural components of social intelligence (self-regulation, self-evaluation, interpersonal interaction) are presented. The content of experimental diagnostics of social intelligence of senior preschool age children is described, the complex character of its carrying out is implied, implying the integration of methods in accordance with its structural components. The article presents the modified and unmodified diagnostic techniques used at different stages of the ascertaining experiment, qualitative and quantitative analysis of the results of their application. The content of high, medium and low levels of the structural components of the social intelligence of children is described, the combinations of which, determines the content of social intelligence levels of children in general. The revealed features of diagnostics of social intelligence of senior preschool age children, and also features of the given kind of intelligence are revealed.

**Keywords:** social intelligence, senior preschool age, diagnosis, self-regulation, self-evaluation, interpersonal interaction.

**Anna G. Samokhvalova**

*Kostroma State University  
a\_samokhvalova@ksu.edu.ru*

**Grant M. Avanesyan**

*Yerevan State University, Armenia  
avanesyang@mail.ru*

**Elina V. Asriyan**

*Russo-Armenian University, the City of Yerevan, Armenia  
elina.asriyan@gmail.com*

### **Intercultural distinctions of communicative difficulties of Russian and Armenian teenagers**

Results of an intercultural research of communicative difficulties of teenage residents of Armenia and Russia have been presented in the article. All-age communicative difficulties which characterise the teenage stage of ontogenesis have been revealed as well as sociocultural, age and sexual distinctions of communicative difficulties of Russian and Armenian teenagers. Taking into account a context of respondents' communication situations, difficulties which arise in the course of communication with adults and peers have been described.

**Keywords:** teenager, communication, communicative difficulties, sociocultural environment, intercultural distinctions.

**Ol'ga V. Konovalova**

*Shadrinsk State Pedagogic University,  
town of Shadrinsk, Kurgan Region  
olgak1997@mail.ru*

**Yelena A. Shereshkova**

*Shadrinsk State Pedagogic University,  
town of Shadrinsk, Kurgan Region  
elenashereshkova@mail.ru*

**Aleksandr D. Begichev**

*Shadrinsk State Pedagogic University,  
town of Shadrinsk, Kurgan Region  
begichev9670@mail.ru*

### **The study of memory for personalised information of students – psychologists**

This article reports on the results of a psychological study of memory on personalised information among students sitting for psychological and pedagogic areas of training. The analysis of the level development of memory components for personalised information (memory for names, surnames, persons, memory for attributive information) is presented. The peculiarities of memory for personalised information are identified in the course of research. It is shown that the students – future psychologists have an average level of memory development for names, surnames, faces and attributive information. However, future psychologists better reproduce names and information about appearance and individual characteristics, much worse than a person.

**Keywords:** memory for personalised information, students – future psychologists.

**Alyona M. Pervitskaya**

*Kurgan State University  
alenska3@yandex.ru*

### **Professional burning out of additional education pedagogues**

In this article the question of influence of sex, length of service and age on components of mental and professional burning out of additional education pedagogues and also a question of interrelation of

components is considered. Data are obtained by means of Aleksey Rukavishnikov's techniques "Definition of mental burning out", Christina Maslach & Susan E. Jackson in Nataliya Vodop'yanova's adaptation "Diagnosics of professional burning out". It is shown that length of service exerts impact on feeling of professional success, age on professional motivation, the sex doesn't render influence on components of mental and professional burning out. It is revealed that at pedagogues in independence of a floor the professional motivation, a reduction of personal achievements and the index of mental burning out is brightly expressed. The specifics of communication of components of mental and professional burning out of additional education pedagogues are discussed.

**Keywords:** professional burnout, psycho-emotional exhaustion, depersonalisation, reduction of personal achievements, pedagogy, additional education.

**Irina A. Eremitzkaya**

*Astrakhan State University  
irer@inbox.ru*

### **Peculiarities of students' self-organisation of full-time and postal tuition at higher school**

The article presents the results of empirical research of students' self-organisation of full-time and postal tuition at higher school. The connections between self-organisation, learning motives and students' age are revealed. It has been found that levels of development of self-organisation, goal-setting and planning of students of postal tuition are higher, than those of full-time students. The more the age of students the higher they have the level of development of given variables, and the less they are motivated on obtaining the diploma by formal acquisition of knowledge. It is established that case analysis skills of full-time students are positively connected with their aspiration to obtain the diploma, and students of postal tuition – with strong-willed efforts. Acquiring trades of students of full-time tuition depends on their strong-willed efforts, and acquisition of knowledge of students of postal tuition, on the level of their skills' development of planning their own activity.

**Keywords:** self-organisation, self-organisation components, learning motives at higher school, age, students, full-time tuition, postal tuition.

**Irina V. Popova**

*Demidov Yaroslavl State University  
pivik@list.ru*

### **Russian Unified State Exam as a socio-psychological trauma**

The article presents the results of a qualitative study conducted by the narrative interview method with the aim to show what social and psychological consequences such a form of knowledge control of graduates of a comprehensive school as a single state examination causes. It shows which exactly conditions for carrying out this form of control preconditions experiencing prolonged stress by generations of young people who have passed through such a test.

The author focuses attention on the need for an interdisciplinary approach in the investigation of the consequences of the unified state examination, in particular using knowledge of the psychology of coping behaviour. The author reveals the notion of "social trauma" and justifies an appeal to a narrative interview in the form of an impromptu narrative, the goal of which, was to reveal the most significant experiences related to the performance of state attestation in secondary school. On the basis of the conducted research, the author comes to the conclusion that the consequence of the state certification in the form of a unified state examination is a socio-psychological trauma that adversely affects the health of the younger generation.

**Keywords:** social trauma, narrative interview, coping behaviour, stress, socialisation, behaviour models.

**Dar'ya S. Minyukova**

*Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, the City of Ryazan  
darya-minyukova@rambler.ru*

**Psychological support of the service of the staff of the Research Institute of the penitentiary system of Russia as one of the factors of increasing the level of professional responsibility**

In this article, an attempt is made to disclose the main features of the official activity of the officers of the penitentiary inspectorates of the Federal Penitentiary Service of Russia. It touches upon issues related to the importance of carrying out psycho-correctional work with this contingent of employees. The author proposes a multi-level psycho-preventive complex the main goal of which, is to increase and to maintain the optimal level of professional responsibility of personnel of penitentiary inspectorates, as well as data obtained during the testing of the social psychological training "Professional Responsibility of Penitentiary Inspectors of the Federal Penitentiary Service of Russia".

**Keywords:** professional responsibility, psychological events, psychological support, service activity, penal inspections.

**COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY**

**Yelena V. Kuftyak**

*Kostroma State University, Kostroma  
kuftyak@yandex.ru*

**Trauma of social nature: stress, challenges and coping**

The article considers traumatic situations and their consequences for a person. Migration is analysed in the context of traumatic human experience. The complex of "children's" problems, psychological features of children in the situation of forced migration and features of coping behaviour of migrant children are described.

**Keywords:** traumatic situations, migration, post-traumatic stress, adaptive capacity, coping behaviour, children.

**Ul'yana Yu. Sevast'yanova**

*Kostroma State University  
ulyanakostroma@mail.ru*

**Yelena V. Kuftyak**

*Kostroma State University  
kuftyak@yandex.ru*

**Anna K. Rysina**

*Kostroma State University*

**Kseniya A. Ponomaryova**

*Kostroma State University*

**Research of psychological defence and coping behaviour at children's age (gender and age aspect)**

Analysis of psychological defence and coping behaviour strategy at children's age (younger school age and teenage) has been presented in the article. Gender and age distinctions of psychological defence and coping strategies in children of the studied groups have been shown. Psychological defence mechanisms specifics and coping behaviour strategies depending on sex in younger pupils and teenagers have been allocated. The tendency of stabilisation of the repertoire of use of psychological protection with time has been reflected.

**Keywords:** psychological defence mechanisms, coping behaviour.

**PROFESSIONAL EDUCATION**

**Ol'ga L. Churasheva**

*St. Petersburg State Institute of Culture  
romance25@yandex.ru*

**Formation of professional competency of students: psychological, pedagogic and organisational aspects**

In this article, the researcher analyses the issues of the formation of professional competence in higher education in the context of modern pedagogic paradigms. The tendencies of the development of society, put forward by Alvin Toffler, are singled out. Professional competence is considered as a synthesis of three components: professional skills, social and personal competence. In addition, the elements of professional competency are highlighted. The conceptual bases of formation of professional competence are stated. The requirements for the graduate of the bachelor's degree in accordance with the federal state standard of higher education in the direction of the preparation "Library and Information Activities" have been singled out. The system of formation of professional competency of students, developed at the library and information department of the St. Petersburg State Institute of Culture, is characterised. The interrelated elements of the educational process are reflected, which is aimed at forming the professional competency of students in the field of library and information activities. Innovative vectors for the formation of professional competence of future specialists in the library and information sphere are presented. Particular attention is paid to the functions of professional competency under conditions of digitalisation of education and the changing trend in the development of the educational landscape in the modern socio-cultural reality.

**Keywords:** formation of professional competency, professional skills, social competency, personal com-

petency, students, library and information education, St. Petersburg State Institute of Culture.

**Irina Yu. Tarkhanova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
tarhanova3000@mail.ru*

### **Formation of students' universal competences by means of university environment**

Universal competences are one of the innovations of the modernised Federal state educational standard of the higher education uniform (on education levels) for all the fields of education. Universal competences are the significant instrument of unification of educational results and ensuring continuity of the higher education levels, reflecting expectations of modern society concerning social and personal positioning in it of the graduate of the educational programme of the higher education of appropriate level and concerning its potential readiness for self-realisation and self-development. The very concept "universal ones" assumes that they take place everywhere – in all modules of the educational programme and in different types of activity. It involves the idea of assessment of an environmental component of educational programmes, namely existence of activity types authentic for universal competences' formation. What becomes debatable in that case, is a question what it means, types of activity. This article is devoted to assessment of opportunities of various constituents of educational programmes' environmental component for universal competences formation.

**Keywords:** higher education, universal competences, educational result, assessment, formation.

**Oksana Ye. Yankina**

*Yevsey'yev Mordovian State Pedagogic Institute,  
the City of Saransk, Mordovia autonomy, Russia  
oxankina@mail.ru*

### **Features of projecting upbringing programmes in the system of professional training of future teacher**

The article is devoted to the consideration of the main features of projecting as one of the most important components of professional training of the future pedagogue in accordance with the requirements of the state education standard and the professional standard of the pedagogue. The article reveals the content of the concept of projecting, its characteristic features, defines the stages of project activity as a specific form of creativity of the person, the successful implementation of which contributes to the effective formation of professional competency of the future teacher in the conditions of modernisation of education. The authors pay special attention to the readiness of students of pedagogic high school to projecting of upbringing programmes for the purpose of educational activities in various types of educational institutions. The article attempts to reveal the specifics of upbringing programmes, describes the requirements for the development of content and technology of their projecting, and provides guidelines related to the implementation of this type of activity in a pedagogic university.

**Keywords:** projecting, project activity, content of projecting, future teacher, professional competency, upbringing programmes, upbringing activity.

**Ol'ga A. Lyubchenko**

*Moscow City Pedagogic University  
lubchenkooa@mgpu.ru*

**Alla N. Ganicheva**

*Moscow City Pedagogic University  
ganichevaan@mgpu.ru*

**Aleksandr P. Kaitov**

*Moscow City Pedagogic University  
kaitovap@mgpu.ru*

### **To the question about the development of co-working by environment in the modern university**

The article presents theoretical and applied aspects of the development of a co-working environment in a pedagogic university. The article reveals the essential characteristics of the content of the concept of "co-working", the prerequisites for the formation of co-working, the history of its development. Co-working is positioned as an organisation in a modern university of a new educational working space. This approach to the organisation of training allows you to create innovative educational content using distance learning technologies in the Moodle system, involving a comprehensive hardware and software distance training system server. Virtual content of the electronic co-working environment allows one creating a cluster of co-working models: panoramic lecture, virtual discussion club, "Educational periscope", "University-42", webinars, chat, etc.).

**Keywords:** co-working, educational content, co-working space of modern University.

**Aleksandra S. Klimova**

*Samara State University of Communication Lines  
kli-90@mail.ru*

### **Pedagogic conditions of individual educational path designing by post graduator in a technical university**

In this article the factors and pedagogic conditions of the successful individual educational path designing for post graduator's programmes in a technical higher education institution, as well as its definition are described. The designing factors are determined on the one hand by the state order, professional and federal state educational standards, and with other hand achievements of scientific and technical progress, the scientific school held in the university, the scientific leader's developments and the interests and educational needs of the students themselves. The pedagogic conditions described in the article are based on the principles of accessibility and flexibility of the basic educational programmes of postgraduate study. The main problems faced by graduate students in the design process are presented. One of the most important conditions of individual educational path designing is a comprehensive consultation of students with both the educational part of the educational programme and its scientific component. The article highlights the results obtained in the survey of students, which can be traced the purpose of

admission, motivating factors of training, awareness of the elements of educational and scientific work during the period of study in graduate school, the interest of graduate students in a particular discipline.

**Keywords:** post-graduate training, professional development of faculty member's majors, individual educational path, survey, pedagogic condition, factors, pedagogic designing.

**Dmitriy O. Markov**

*Moscow State University of Psychology & Pedagogy  
do.markov@gmail.com*

### **Social-psychological adaptation of students at the higher levels of continuing education (theoretical analysis)**

The article contains a theoretical review and analysis of modern studies of students' adaptation to educational and professional activities. The text provides scientific information on various factors of socio-psychological adaptation of students; work also contains a detailed analysis of Russian research of how socio-psychological and personal characteristics of students influence their adaptation: motivation of educational and professional activities, social competency, self-esteem, subjective comfort, stress resistance, etc.

**Keywords:** lifelong learning, professional learning activities, social-psychological adaptation, social-psychological characteristics, educational environment.

**Lyudmila I. Antropova**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University,  
the City of Magnitogorsk, Chelyabinsk Region  
alitier@mail.ru*

**Tat'yana Yu. Zalavina**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University,  
the City of Magnitogorsk, Chelyabinsk Region  
tania\_mgn@rambler.ru*

**Natalya V. Dyorina**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University,  
the City of Magnitogorsk, Chelyabinsk Region  
nataljapidckaluck@yandex.ru*

### **Development peculiarities of students' professional foreign competency: cognitive-emotional component of research**

Topicality of the research topic is due to the growing importance of foreign-language competency of students in the process of their intercultural training. During the research, the concepts of the cognitive and emotional aspects of cognitive activity were refined. The prerequisites for determining the functioning of the cognitive-emotional component are identified: communicative, linguistic and sociocultural components, the creation of which is facilitated by a number of techniques aimed at developing attention, imagination, emotional and imaginative memory, the speed and adequacy of the response to the removal of psychological barriers in communicating with the native speaker. Methods (methods) of effective development of intercultural professional communication are presented, models of verbal and nonverbal behaviour of other culture in different situations of communication and skills of correct perception of the interlocutor's personality are studied. The paper describes the methods for teaching foreign-language activity: "Professional-

interactive page", "Lexico-terminological pyramid", developed software products that provide for the use of certain types of cognitive-emotional and linguacultural tasks using information technologies in order to understand the students' multiculturalism in the world.

**Keywords:** professional competence, foreign-language competency, linguistic aspect, lingual-cultural aspect, cognitive component, emotional component, intercultural communication.

**Tat'yana V. Cherepanova**

*Lomonosov Moscow State University,  
branch in the City of Sevastopol, Crimea  
cherepan71@rambler.ru*

### **Stages and factors of professional identification of students-journalists**

The formation of a professional in journalism is a multifactorial phenomenon, the success of which, is the formation of the individual's stable positive complex of internal and external orientations in the profession and professional community. In the course of higher professional education, future journalists go through a number of stages of professionalisation: from the romanticisation of journalistic work to the consolidation of instrumental knowledge. The integration of a student into the professional space of journalism leads to the formation of a stable element of the structure of the individual, ensuring the successful performance of professional duty. Based on empirical data, we characterised the stages of professional identity of journalists' students from the first to the fourth year. It is revealed that the formation of professional journalistic identity is influenced by a set of factors.

**Keywords:** professional identity, journalistic education, journalistic professional environment, professional identity.

**Zoya V. Glebova**

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University  
zoyaglebova@yandex.ru*

### **Activities of the centre of support of young professionals in the system of scientific and methodological support of beginning pedagogues**

The article discusses the activities of the centre for young pedagogues, which was organised on the basis of the University complex at Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University. The system of scientific and methodological support of young specialists of the Ulyanovsk region for the successful adaptation in educational organisation, self-realisation and building constructive relationships with colleagues, pupils and parents in the framework of research, scientific and methodological, educational and methodological directions is described developed and implemented by the staff of the centre. The substantiation of such support of activity of the teacher at the initial stage of professional career as a result of which it is possible to provide to young pedagogues professional development, smooth and comfortable entering into profession and "fixing" in it, to reduce terms of an exit to productive level of pedagogic work is given.

**Keywords:** young pedagogues, centre of support of young pedagogues, directions of pedagogic activity of young specialists, system of scientific and methodological support for beginning pedagogues, university complex.

#### TEACHING THEORY AND METHODOLOGY

**Irina V. Zuyeva**

*Pyatigorsk State University, the City of Pyatigorsk, Stavropol Land  
divirvis@yandex.ru*

**Svetlana Kh. Argoshokova**

*Pyatigorsk State University, the City of Pyatigorsk, Stavropol Land  
argashokova@mail.ru*

**Marina Ye. Mikayelyan**

*Pyatigorsk State University, the City of Pyatigorsk, Stavropol Land  
p.m.e@mail.ru*

#### **Innovative strategies of the student's project training in the virtual educational environment**

This article discusses new approaches for studying the English language in the conditions of the virtual educational environment. The value of international education and students' collaborative project work is very actual today. The main goal of the international education is to become a national model of student's success, public work and regional transformation. The project work is the basis of the increasing students' social mobility level through mastering the communicative competences. Collaborative learning in the structure of conceptual integrative model supports the idea of project activity directed to the increasing of the social mobility level through mastering the communicative competence. Obtaining necessary knowledge in the field of professionally relevant language on topic material precedes the project tasks. Knowledge improvement of the English language and specific features of the other cultures regulated social interaction. Skills development for effective interaction and cooperation with other culture people is a necessary component of such training.

**Keywords:** international education, project work, collaborative learning, intercultural interaction, social mobility, tolerance, discussion and debate, virtual educational environment.

**Yevgeniy A. Polyakov**

*Dzerzhinsk branch of RANEPa of Russia, the City of Dzerzhinsk,  
Nizhny Novgorod Region  
p\_e\_art@list.ru*

#### **"Mathematics – express course", experience of applying blended learning in higher education**

The article presents theoretical and empirical results of the study of the advantages of electronic (mixed) teaching for the teaching of mathematics. An analysis is made of the methods of teaching mathematics using information and communication technologies in foreign and Russian universities. The practice of designing the electronic course "Mathematics-express course" for undergraduate studies, as well as the organisation with its help of mixed (combined) training is considered. Practical recommendations for the integration of the electronic course and the tools of the Information Educational Environment (IES) on the basis of the distance training system "Moodle" are given.

The problems of the effectiveness of the application of the express course in the preparation of correspondence students in the discipline "Mathematics" are considered. The main hypotheses are tested on a sample of the 1<sup>st</sup> year students, the control group was trained in a standard procedure, and the control group was trained using the technique proposed by the author. The assumption that there is no significant difference in the level of mastery of the material in the course "Mathematics" has not been confirmed, including the results of independent control. The differences are explained by the influence of a combination of teaching methods and increased motivation when working with didactic materials of the interactive course, the intensification of the learning process in general in the discipline "Mathematics".

**Keywords:** blended learning, combined, e-learning, interactive information technology, activity-based educational content.

**Andrey A. Sidorov**

*Lenin Ivanovo State Power University  
andipaint@yandex.ru*

#### **Differential evaluation and knowledge content of students in "Descriptive geometry" subject**

This article examines the problem of assessing the knowledge of students during the semester. An example of a differentiated assessment of students' knowledge during the semester is given on the basis of tests and control tests. The author gives the characteristic of formation of an estimation of knowledge of the student for a semester. The system of evaluation of a differentiated test and an examination with a boundary value of 250 points is considered. The article reveals the content of the fundamental knowledge of the subject "Descriptive Geometry", the tasks of the current, intermediate and final controls. Examples are given and the concepts of "direct" and "reverse" questions are revealed in the tests. It is stated that the tasks of the control work include the solution of elementary tasks in preparation for the fulfilment of the tasks of final control. The author points out that the methodological materials for the study of the subject "Descriptive Geometry" enable students to prepare for final control.

**Keywords:** students' knowledge evaluation, differential evaluation, descriptive geometry, control.

**Irina Ye. Abramova**

*Petrozavodsk State University, the City of Petrozavodsk,  
Karelia autonomy, Russia  
lapucherabr@gmail.com*

**Yelena P. Shishmolina**

*Petrozavodsk State University, the City of Petrozavodsk,  
Karelia autonomy, Russia  
elena.shishmolina@yandex.ru*

#### **Forming professional communicative competences of non-linguistic students: language competitions technique**

The paper deals with the foreign language training of non-linguistic students. The authors highlight the need to compensate for the lack of natural language environment in classroom bilingualism. They describe



the technology "competition" as a way of motivating students in English speaking learning and intercultural communication at the University. Dramatisation Contest, Digital Stories Contest and Student Film Festival are presented. The authors emphasise the advantages of using such a technique in teaching foreign languages process, represent the stages of preparation to these project activities. In conclusion the effectiveness of language competition technology is proved. It greatly contributes to the formation of professional communicative competence of non-linguistic students, and keeps them motivated when studying English at a university.

**Keywords:** artificial bilingualism, non-linguistic students, project activities, motivation.

**Lyudmila V. Yefremenko**  
Moscow State Regional University  
luda\_chuhleb@list.ru

#### **The study of bilingualism at the present stage and characteristics of children's bilingualism**

This article is devoted to the problem of bilingualism or bilingualism in children, the mechanism behind the emergence of bilingualism, its development and improvement, the natural situation and the situation of educational bilingualism. The study reflects the question of the relationship of the native language and foreign as the first and second language, as well as the relationship of thinking and speech development in children. The importance of learning the native language, the quality of its development, in connection with the support of the native language in the study of a foreign language is emphasised. Social, personal, individual and socio-cultural factors play a great role in the acquisition of the second language. The article deals with the positive and negative impact on the development of speech and the child itself in the study of two languages at the same time, as well as the sensitive period in the acquisition of a foreign language by children, this is the age prior to school.

**Keywords:** bilingualism, speech development, communicative competency, native language, foreign language, mono- and bilingual.

**Karine G. Chiknaverova**  
MGIMO University, branch in the City of Odintsovo,  
Moscow Region  
chiknaverova@mail.ru

#### **Analysis of errors at the introductory course of legal English at a university**

The article analyses errors that occur at the introductory course of teaching legal translation at a university, as well as the sources they stem from. Students' written translations from English into Russian and from Russian into English served as material for analysis. To process and to interpret the data the following methods were employed: analysis and synthesis, classification and description, analysis of theoretical and methodological literature, continuous sampling technique, and observation. The interpretation of data provided for description of error zones caused by in-

tra-lingual interference, and in particular by the course of general English, preceding or accompanying the legal translation course; interlanguage interference, the ontogenetic complexity of legal texts, and individual difficulties of students. Both interlanguage and intra-lingual interference caused errors related to the mismatch between the previously and newly received information, wrong attitude and generalisation, inability to apply rules, to analyse language phenomena, errors of perseveration etc. This research revealed the main causes of faults that give rise to errors on the levels of reception, storing, restoration, use, metacognition, knowing these causes students can further on minimise the number of their errors.

**Keywords:** speech errors, legal translation, written translation, teaching foreign language at university.

**Anna D. Goreva**  
Vologda State Pedagogic University  
goreva\_anna@rambler.ru

#### **Scientific interpretation of the concept of "empathy" in modern Russian and foreign literature**

The article is devoted to the phenomenon of "empathy". The author concentrates on the interpretation of the concept of "empathy" currently used by modern Russian and foreign scientists. The article affects the problem of the relationship between empathy and society, empathy as social skills, empathy and understanding. Empathic ability, empathic culture are synonymous with the term "empathy" in a number of works. English as a foreign language cannot stand aside when it comes to the process of socialisation of school pupils. Lack of empathy complicates the process of socialisation. Empathy is integral to the necessary emotional background of communication, contributes to building effective interaction. Empathic processes study and comprehension on the example of foreign-speaking culture expands the emotional world of students and promotes a faster understanding of the people around them.

**Keywords:** interpretation, empathy, social empathy, empathic ability, empathic culture, process of socialisation.

#### **CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY**

**Tat'yana N. Adeyeva**  
Kostroma State University  
adeeva.tanya@rambler.ru  
**Inna V. Tikhonova**  
Kostroma State University  
inn.007@mail.ru

#### **Some aspects of socio-cultural determination of subjective well-being of persons with disabilities**

Traditionally, among the factors determining the subjective well-being of the individual are organic, intrapersonal, socio-cultural. The article analyses the specifics of the social context of life of people with disabilities and its relationship with the indicators of subjective well-being. The features of social factors of different levels are determined. It was found that people with disabilities with extremely low rates of

subjective well-being more often report the lack of microsocial support, uncertainty in the immediate environment. At the level of micro-social factors, insufficient involvement of people with low indicators of subjective well-being in social relations, institutions, starting from preschool age is noted. At the level of macro-social influences in this group of respondents, non-standard, "turning", global social factors are more common.

**Keywords:** socio-cultural factor, well-being, disabilities.

**Kristina S. Loginova**  
Moscow Pedagogic State University  
knazina@list.ru

#### **Diagnosis of temporary representations in preschool children with cerebral palsy**

The article considers the method of examination and analysis of the results of the study of temporary representations in preschool children with cerebral palsy. This category of children suffers from the formation of temporary representations, namely, understanding of the duration and sequence of phenomena of the surrounding reality, orientation in time, verbal designation of time components. To build an effective correctional work, specialists need to identify the problems of each preschooler. To do this, we created a technique that aims to study the temporary representations in preschool children with cerebral palsy. This technique includes 2 blocks: 1) evaluation of the sense of time; 2) understanding the relationship of time sequence. With the help of this technique, children are investigated the idea of the seasons, the concept of the year, the idea of the months of the year, the idea of the week, the idea of the days of the day, as well as the understanding of the time sequence during the day, the establishment of the time sequence of events, the establishment of temporary representations, the establishment of age sexual identification.

**Keywords:** cerebral palsy, time, time-representation, study of assessment of sense of time, understanding of relationship of time sequence.

**Viktoriya A. Groshenkova**  
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
va-47@mail.ru

#### **Theoretical-methodological bases of correction of coherent speech of younger schoolchildren with serious infringements of speech**

The article is devoted to the problem of correcting coherent speech of junior schoolchildren with severe speech disorders. The article reveals the linguistic, psycholinguistic and psychological positions of teaching coherent speech of younger schoolchildren with severe speech disorders; the content of the Russian language programme for junior classes in which children with severe speech disorders are taught; the features of teaching the construction of proposals, retelling, presentation, writing, taking into account the requirements of the federal state standard of primary education, the requirements set out in the adapted educational pro-

grammes for teaching the Russian language of junior schoolchildren with severe speech impairments; the types of work available for pupils with severe speech impairment within the framework of inclusive education are named; lists the methodological requirements for the organisation of work on the development of coherent speech in the lessons of speech development.

**Keywords:** correction of coherent speech, teaching Russian, severe speech disorders, younger schoolchildren.

**Tat'yana V. Gudina**  
Cherepovets State University, the City of Cherepovets,  
Vologda Region  
gtv1968@mail.ru

#### **Role-playing game with plot as a development tool of mentally retarded younger schoolchildren**

The article is devoted to the analysis of the game activity of younger children with mental retardation, which occupies an important place in their life and has a multilateral impact on the child's mental development, and later on educational activities. It is revealed that in a role-playing game with plot children learn new knowledge, skills and skills, improve their speech, master the rules of human communication. Thus, the results of the study made it possible to conclude that all children of primary school age with mental retardation experience significant difficulties in forming individual game preferences and gaming interests during a role-playing game with plot that can be overcome in the course of purposeful work of correctional institution pedagogues.

**Keywords:** mental retardation, role-playing game with plot, junior school age, individual game preferences.

#### **HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING**

**Irina I. Taran**  
Velikiye Luki State Academy of Physical Culture and Sports,  
town of Velikiye Luki, Pskov Region  
itar69.69@mail.ru

**Viktoriya V. Kolomenskaya**  
Velikiye Luki State Academy of Physical Culture and Sports,  
town of Velikiye Luki, Pskov Region  
viki-as@mail.ru

**Yekaterina V. Anisimova**  
Velikiye Luki State Academy of Physical Culture and Sports,  
town of Velikiye Luki, Pskov Region  
ka.anisimova@2014gmail.com

#### **Satisfaction with work as a factor of emotional burnout in sports pedagogues**

Emotional burnout is a depletion that occurs in a person due to inflated demands on own resources and forces in the process of professional activity. The problem of burnout in sports acquires its topicality in connection with the evaluation of the effectiveness of the sports pedagogue. The article deals with the problem of the impact of work satisfaction on the indicators of emotional (professional) burnout of sports pedagogues. We identify and describe the characteristic features of the formation of phases and symptoms of burnout in coaches for sports games, as well as indicators of their satisfaction with professional activities. The authors

present the results of the correlation analysis of the interrelations of the studied indicators. In the course of the study, it was found that the higher the satisfaction of trainers with the content, process and result of their professional activities are, the more significant they exhibit symptoms of emotional burnout.

**Keywords:** emotional burnout, professional activity, professional satisfaction, phases of emotional burnout, symptoms of burnout.

**Yevgeniya G. Nikolayeva**

*Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, the City of Ryazan  
zheka\_20.89@mail.ru*

### **Model of physical culture and sports upbringing of staff of correctional facilities of the penal correction system**

The model in which process of sports education is presented in the system form is presented in this article. The purpose which operates system and serves as the defining factor of substantial development of her components and definitions of communications between components is formulated. The purpose of model is increase in efficiency of sports education by formation of physical and sports culture of the identity of employees. Modelling of process is carried out taking into account provisions system, activity, the personal focused and axiological approaches. The structure and the maintenance of the designed model which includes the following interconnected components are in detail considered: the target block (the purpose and tasks), the methodological block (methodological approaches and the principles), the block of pedagogic conditions, the substantial block (diagnostics of an initial state, content of activity, control), and the productive block (result – the optimum or high level of formation of culture of the personality). Increase in efficiency of sports education thanks to formation of physical and sports culture of the personality organised according to the offered model is investigated during skilled and experimental work.

**Keywords:** model, sports education, physical culture of personality, sports culture of personality, staff of correctional facilities, penal correction system.

### **SOCIAL WORK**

**Yelena A. Lesina**

*Institute of Additional Professional Education of Social Workers,  
Moscow  
lesinaea@yandex.ru*

### **Technology of work of support specialists with blood foster families**

The article is devoted to importance of the placement of children left without parental care to their relatives' families and as well as options for assisting foster families taking into account their special features. Options are provided for support implying binding conclusion of treaty and official registration of the process and support can be implemented considering levels: base, crisis, emergency as well as adaptation level which is provided separately and as a part of cri-

sis support. What is offered, is an option for accessible support through parental meetings and meetings of mutual support clubs which will provide safe comfortable environment and build confidential relationships between specialists and all members of the family. Absolute honesty ensures effectiveness of work with foster family and contributes prevention of secondary orphanhood.

**Keywords:** foster family, support service for foster family, base, crisis, emergency level of support, meeting, mutual support club.

### **HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION**

**Nadezhda V. Nizhegorodtseva**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
nmvdoc@mail.ru*

### **History and methodology of the problem of readiness for learning: a descriptive stage of research**

The article is devoted to the analysis of the history and methodology of the problem of readiness for learning. The content of the first, descriptive stage of research (the second half of the 19<sup>th</sup>, the early 20<sup>th</sup> centuries) is revealed. It is noted that the main results of the initial stage of the study include: the actualisation of the problem of preparedness for learning and the definition of the range of issues that constitute its current content; the definition of the main research paradigms and their corresponding concepts ("school maturity", "readiness for learning"); development and use for diagnostic and practical purposes of diagnostic methods aimed at assessing the level of children's readiness for learning. The article contains links to authors and unique editions of this period, in which the problem of readiness for learning and ways to evaluate it are discussed.

**Keywords:** readiness for education, school maturity, mental development of child.

**Viktor K. Vittenbek**

*Moscow State Regional University  
vk.vittenbek@mgou.ru*

**Marina V. Bryantseva**

*Moscow State Regional University  
mv.bryantseva@mgou.ru*

### **Training of primary school teachers in Russia: historical and pedagogic aspect**

The paper presents the modernisation changes in the educational segment of modern Russia related to democratisation, regionalisation, diversification of the educational space, statistical dispersion of the social order and, in this connection, the emergence of new diverse programmes, textbooks, curricula, etc. require a comprehensive analysis of the historical path of the formation and development of the training of primary education personnel in order to search for intensification paths of professional pedagogic education. An important attention is paid to the historical aspect of the current problems in line with current trends. The Russian historical experience in the training of primary school teachers is in demand for analysis and implementation in the modern system of higher education.

A special place is given to the requirements imposed on primary school teachers. The historical and pedagogic section of the training of primary school teachers is presented. Essential features of the phenomenon of teaching are revealed.

**Keywords:** primary education, primary school, primary school teacher, preparation of primary school teachers in Russia, history of training of primary school teachers in Russia.

**Larisa N. Danilova**

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University  
yar-da.l@mail.ru*

**School reforms movement  
in the early 20<sup>th</sup> century in Germany**

In the history of education, the period between the 19<sup>th</sup> and the 20<sup>th</sup> centuries is well-known for "progressive education", when progressive educators of the Western countries opposed to the authoritarian style of education and upbringing and experimentally searched for new ways of school's democratisation and liberalisation, trying to relate the educational process to individual characteristics of children. The main pedagogic discussions and experimental activities in this direction were held in the German Empire, and their boom was between the late 1890s and the early 1930s. For historical reasons, that period in the reform movement in German education can be divided into two stages, with the boundary by the World War I, which was declared by Germany and caused changing of accents in the social sphere. The article deals with two stages of

progressive education formation in Germany, with its conditions and prerequisites, it also highlights contribution and educational ideas of a number of German school reformers little known in Russian pedagogy.

**Keywords:** reform pedagogic movement, progressive education, education in Germany, school history, comparative education, German educators.

**UNIVERSITY SCIENTIFIC LIFE**

**Vasily V. Chekmaryov**

*Kostroma State University, Russian Academy of Education  
tcheckmar@ksu.edu.ru*

**Education and national security  
(notes from the general meeting of members  
of Russian Academy of Education)**

A short review of an annual meeting of members of the Russian Academy of Education which took place on May 17, 2018, is provided in the article.

**Keywords:** Russian Academy of Education, education, national security, staff problem, specialists' training problem, pilot projects, investigations about children and teenagers.

**JUBILEES**

**Vasily V. Chekmaryov**

*Kostroma State University, Russian Academy of Education  
tcheckmar@ksu.edu.ru*

**Of rhythms of V. V. Laptev's fate,  
or Living in all conscience, struggling and winning  
(for 70<sup>th</sup> birthday  
of Vladimir Valentinovich Laptev)**

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Направляемый в редакцию материал должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

Все материалы следует представлять в редакцию **по электронной почте: e-mail: vestnik@ksu.edu.ru.**

1. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** (\*.doc, \*.docx, \*.rtf). Если Вы используете нестандартный шрифт, приложите к письму копию статьи в формате PDF, а также файл с шрифтом. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

2. Все статьи проходят проверку на обнаружение текстовых заимствований в системе «Антиплагиат». Редакция принимает статьи, оригинальность которых составляет не менее **80%**. При проверке используется сайт: <http://www.antiplagiat.ru>.

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 100–120 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. Информация о финансировании (ссылки на гранты и пр.) указывается в круглых скобках сразу после названия статьи на русском языке.

8. 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 менее 5 и не более 20 источников.

После библиографического списка на русском языке в статье должен быть представлен **транслитерированный библиографический список**. При составлении списка библиографических ссылок на латинице («References») русскоязычные источники необходимо транслитерировать, а иностранные источники привести в соответствие требованиям транслитерации.

При транслитерации используется сайт: <http://translit-online.ru/>

9. Единицы измерения приводятся в соответствии с Международной системой единиц (СИ).

10. **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).

11. **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 маленького кегля, но не менее 10.

12. **Формулы** выполняются только в редакторе **MS Equation**.

13. **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

**Убедительная просьба соблюдать 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).  
(Ссылка на грант или источник финансирования – если есть).
9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (100–120 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).
14. References.

### ПРАВИЛА СОСТАВЛЕНИЯ АННОТАЦИИ К НАУЧНОЙ СТАТЬЕ

Аннотация к научной статье представляет собой краткую характеристику текста с точки зрения его назначения, содержания, вида, формы и других особенностей. Она передает главную, ключевую, идею текста до ознакомления с его полным содержанием. Научная аннотация условно делится на три части:

1. Презентация вопроса или проблемы, которым посвящена статья.
2. Описание хода исследования.
3. Выводы: итоги, которых удалось достичь в результате проведенного исследования.

В аннотации не допускается привлечение дополнительной информации (биографические данные, историческая справка, отступления, рассуждения и т.д.). В тексте аннотации не должны использоваться очень сложные предложения, изложение строится в научном стиле.

### ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

19.00.13 Психология развития, акмеология  
УДК 159.923  
Харламенкова Наталья Евгеньевна  
доктор психологических наук, профессор  
Институт психологии РАН, г. Москва  
nataly@mail.ru  
Адрес: 123456, г. Иваново, ул. Ивановская, д. 12, кв. 34; Тел.: 89876543210

#### Интенсивные стрессоры и психологические последствия их переживания в молодости и ранней взрослости

**Аннотация:** В статье представлены результаты анализа последствий влияния интенсивных травматических стрессоров на психологию человека в период молодости и ранней взрослости, полученные с помощью адаптированной методики Posttraumatic Stress Disorder Checklist–5 (PCL-5). Показано, что высокий уровень посттравматического стресса возникает на ситуацию утраты близкого и событий, связанных с сепарацией (расставанием, разводом), а также угрожающими жизни заболеваниями. Выявлено, что при высоком уровне посттравматического стресса, вызванного стрессором «угрожающее жизни заболевание», уровень психопатологической симптоматики – соматизация, обсессивность-компульсивность, межличностная сензитивность, депрессия, тревожность, фобическая тревожность, паранойяльность, также оказывается высоким. Обсуждается специфика связи посттравматического стресса, вызванного опасным заболеванием, и психопатологической симптоматики у мужчин и женщин.

**Ключевые слова:** посттравматический стресс, утрата близкого, сепарация, угрожающее жизни заболевание, психопатологическая симптоматика, молодость, половые различия.

Kharlamenkova Natalya Evgenyevna  
Ph.D, professor  
Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow  
nataly@mail.ru

Intensive stressors and psychological consequences of their experience in youth and early adulthood

The consequences of intensive traumatic stressors influence on the psychology of a person during youth and early adulthood, obtained with adapted Posttraumatic Stress Disorder Checklist-5 (PCL-5) are analyzed. It is shown that a high level of posttraumatic stress (PTS) occurs on the situation of loss of a loved one and events related to separation (parting, divorce), as well as life-threatening diseases. It has been revealed that at a high level of post-traumatic stress caused by a stressor «life-threatening disease», the level of psychopathological symptoms - somatization, obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, paranoid ideation, is also high. Specificity of correlation between PTS caused by a dangerous disease and psychopathological symptoms in men and women are discussed.

**Key words:** posttraumatic stress, loss of a loved one, separation, life-threatening disease, psychopathological symptoms, youth, sex differences.

Текст статьи...

**Библиографический список**

**References**

**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**

*Фамилия автора, инициалы.* Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в кол-ве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет.

*Например:*

*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**

*Фамилия автора, инициалы.* Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть: в количестве т. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Том. – Количество страниц.

*Например:*

*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**

*Фамилия и инициалы автора.* Название статьи // Название газеты. – Год издания. – Номер или дата выпуска.

*Например:*

*Райцын Н.С.* В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

**Справочные издания, энциклопедии, словари**

Название словаря / сведения о составителях; редакторах и т.п. – Номер переиздания (если есть). – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

*Например:*

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 / сведения о составителях; редакторах и т.п. – 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**

*Фамилия и инициалы автора.* Название диссертации: дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

*Например:*

*Персианова Н.А.* Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

**Авторефераты диссертаций**

*Фамилия и инициалы автора.* Название автореферата: автореф. дис. ... канд. (д-ра) отрасли науки. – Место издания, год издания. – Количество страниц.

*Например:*

*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**

*Например:*

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**

**2018 – № 3**

**Учредитель и издатель**

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 18.09.2018.  
Дата выхода в свет 30.10.2018.  
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 34,0.  
Уч.-изд. 35,4 л.  
Тираж 500 экз.  
Заказ № 245.

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](mailto:vestnik@ksu.edu.ru)

**Цена свободная**  
**При перепечатке ссылка обязательна**